

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL ETKİNLİKLERİN
YÖNETİMİNDE DİKKAT ÇEKME VE SÜRDÜRME DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ

Ahmet ÇAĞLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2009

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL ETKİNLİKLERİN
YÖNETİMİNDE DİKKAT ÇEKME VE SÜRDÜRME DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ

Ahmet ÇAĞLAR

Danışman: Yrd. Doç Dr. M. Sencer ÖZSEZER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2009

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. M. Sencer ÖZSEZER
(Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Filiz YURTAL

Üye : Öğr. Gör. Dr. Fatma SADIK

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

....../....../ 2009

Doç. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdür Vekili

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, tablo, çizelge, şekillerin kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL ETKİNLİKLERİN YÖNETİMİNDE DİKKAT ÇEKME VE SÜRDÜRME DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Ahmet ÇAĞLAR

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Sencer ÖZSEZER

Haziran 2009, 130 sayfa

Bu araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Sosyal Bilgiler dersinde etkinlik sürecince, öğrencilerin dikkatini etkileyen durumlar ve öğretmenin öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürme amacıyla; derse başlama, görsel çalışmalar, sözel ve sözel olmayan iletiler, uygun sınıf ve oturma düzeni, dönüt ve düzeltme ile farklı yöntem ve tekniklere ilişkin kullanımlarının nasıl olduğu incelenmiştir.

Verilerin toplanmasında gözlem ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin seçimi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemleri ile yapılmıştır. Çalışma grubunu 2007/2008 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Adana ili, Yüreğir ilçesinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler 8 ilköğretim okulunda görev yapan ve 5. sınıfı okutan 16 sınıf öğretmeniyle görüşme oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin arasından gönüllü 4 öğretmenin sınıflarının gözlenmesiyle toplanmıştır. Araştırmada katılımsız gözlem tekniği uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Görüşme ve gözlemler video kamera ile kaydedilmiş ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmada bulgularına göre öğrencilerin dikkatini etkileyen durumlar görüşmelerde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ders dışı durumlar iken, sınıf gözlemlerinde sınıf gözlemlerinde görüşme bulgularına ek olarak öğretmenlerin cep telefonu kullanımı ve uykusuzluk olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu tür

durumlara karşı sindirici davranışlara yer verdikleri saptanmıştır. Etkinlik sürecinde dikkat çekme ve sürdürme boyutlarına göre sınıf öğretmenlerinin ders öncesi hazırlık ve planlamaya dikkat etmedikleri, dikkati çekmeye ve sürdürmeye ilişkin görsel çalışmalar ile farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda yeterli olmadıkları belirlenmiştir. Sözel ve sözel olmayan iletiler ile dönüt ve düzeltme davranışlarına öğretim sürecinde kısmen ver vermekle birlikte daha çok istenmeyen davranışları önlemeye yönelik kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmen merkezli bir oturma düzenini benimsemiş oldukları gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Öğretimsel etkinliklerin yönetimi, Dikkat çekme ve Sürdürme.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF ATTENTION TAKING AND KEEPING BEHAVIOR OF
ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS OF TEACHING ACTIVITIES****Ahmet ÇAĞLAR****Master Thesis, Primary School Teaching Department****Supervisor : Yrd. Doç. Dr. M. Sencer ÖZSEZER****June 2009, 130 page**

In this study, it is aimed to investigate taking and keeping attention behavior of primary school 5th grade teachers in Social Skills lesson. During the activities in this lesson, situations that affect students' attention opening the lesson, visual studies, verbal and non-verbal messages, appropriate classroom setting and sitting order, their use of feedback, error correction and various methods and techniques are inquired.

In this study, qualitative research method is applied. Observations and interview techniques are used for data collection. Teachers of the present study are selected by purposive and available sampling. The teachers of the study group worked in Yüregir, Adana in 2007/2008 spring term. Data is collected through the interviews of 16 fifth grade teachers who work in eight secondary schools. In addition to this, four of these teachers are observed during their lessons. The observations are done in the presence of the researcher in the classroom setting, however, he did not make any contributions to the flow of the lesson. Semi-structured interview and observation forms are applied by the researcher. Interviews and observations are video recorded and analyzed by conversation analysis technique.

According to the findings, the situations that affect student attention the situations that affect student attention are found out to be student behaviors and out of lesson situations in interviews; however, in addition to these findings, teachers' use of mobile phone and being sleepless in the daytime are found to have effect in the interviews. It is also concluded that teachers have suppressive acts during these behaviors. In this process, it is also found out that, related to their taking and keeping attention levels, teachers do not give importance to preparation and planning before the

lesson and are not competent enough in using visual aids and various methods and techniques so as to take and keep attention. In the teaching process, besides using verbal and non-verbal messages for feedback and error correction, teachers mostly use those acts to prevent inappropriate behaviors. In addition to these, there is a teacher centered sitting order in the classroom setting.

Keywords: Social Sciens, Teaching Activities, Attention Taking and Keeping

ÖNSÖZ

Bu araştırma İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde etkinlik süreci boyunca dikkat çekme ve sürdürme davranışlarını incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın planlamasından raporlaştırılmasına değin bir çok kişinin katkısı olmuştur. Bu kişilerden araştırma sürecinin her aşamasında yardımcı olan ve değerli önerilerde bulunan danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. M. Sencer ÖZSEZER’e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca gerekli düzeltmelerin yapılması, eksik noktaların giderilmesi ve kaynakların edinimi noktasında yine yardımlarını esirgemeyen Sayın Dr. Fatma SADIK, Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY, Yrd. Doç. Dr. Filiz YURTAL ve Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU’na teşekkür ederim.

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlere, bu çalışmayı destekleyen Çukurova Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı’na (EF2008YL9); Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü çalışanlarına ve adını sayamadığım emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Ve son olarak yaşamım boyunca beni destekleyen, bana güvenen ve sabır gösteren aileme; yaklaşık olarak 16 aydır (doğdu doğalı) bu süreçte beni sürekli engelleyen ama bundan bir an bile rahatsızlık duymadığım canım Oğul Can’ıma da sonsuz kere teşekkür ederim.

Ahmet ÇAĞLAR

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
EKLER LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durum.....	2
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	5
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	9
2.1.1. Sınıf Yönetimi.....	9
2.1.2. Öğretim.....	10
2.1.3. Sınıf Yönetimine İlişkin Yaklaşımlar.....	10
2.1.4. Öğretimsel Etkinliklerin Yönetimi.....	12
2.1.5. Dikkat Çekme ve Sürdürme.....	13
2.1.5.1. Derse Başlama.....	14
2.1.5.2. Görsel Çalışmalar.....	16
2.1.5.3. İletişim.....	16

2.1.5.4. Düzen.....	17
2.1.5.5. Geribildirim.....	18
2.1.5.6.Yöntem ve Teknik.....	19
2.2.İlgili Araştırmalar.....	20
2.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	20
2.2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	23

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	27
3.2. Çalışma Grubu.....	27
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme.....	29
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Gözlem.....	30
3.4. Verilerin Toplanması.....	31
3.5. Verilerin Analizi.....	32

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular.....	34
4.1.1.Öğretmenlerin Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlara İlişkin Görüşlerinden elde edilen Bulgular.....	34
4.1.2.Öğretmenlerin Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Çekme ve Sürdürmeye Yönelik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	39
4.1.2.1.Öğretmenlerin, Derse Başlamadan Önce Öğrenciyi Hazırlama Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	39
4.1.2.2.Öğretmenlerin Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanımına İlişkin Bulgular.....	41
4.1.2.3.Öğretmenlerin Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanımına İlişkin Bulgular.....	43

4.1.2.4.Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasına İlişkin Bulgular.....	45
4.1.2.5.Dönüt, Düzeltme Kullanımına İlişkin Bulgular.....	46
4.1.2.6.Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikler Kullanılmasına İlişkin Bulgular	50
4.2. Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular.....	53
4.2.1.Gözlem Yapılan Sınıfların Fiziksel Özellikleri.....	53
4.2.1.1.O1 ve O2 Öğretmenlerine Ait Sınıfların Fiziksel Özellikleri.....	53
4.2.1.2.O8 Öğretmenine Ait Sınıfın Fiziksel Özellikleri.....	54
4.2.1.3.O9 Öğretmenine Ait Sınıfın Fiziksel Özellikleri.....	54
4.2.2.Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlara İlişkin Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular.....	55
4.2.3.Sınıf Gözlemlerine Göre Öğretmenlerin, Derse Başlama Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	60
4.2.4.Sınıf Gözlemlerine Göre Öğretmenlerin Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanımına İlişkin Bulgular.....	63
4.2.5.Öğretmenlerin Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanımına İlişkin Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular.....	64
4.2.6.Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasına İlişkin Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular.....	67
4.2.7.Dönüt, Düzeltme Kullanılmasına İlişkin Bulgular	68
4.2.8.Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikler Kullanılmasına İlişkin Bulgular.....	72
4.3. Gözlem ve Görüşme Bulgularının Karşılaştırılması.....	75
4.3.1.Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumların Karşılaştırılması.....	76
4.3.2.Öğretmenlerin, Derse Başlama Davranışlarının Karşılaştırılması.....	78
4.3.3.Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanımının Karşılaştırılması.....	79
4.3.4.Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanımının Karşılaştırılması.....	80
4.3.5.Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasına İlişkin Karşılaştırılma....	81
4.3.6.Dönüt ve Düzeltme İlişkin Kullanılmasına Karşılaştırılma	82
4.3.7.Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikler İlişkin Karşılaştırılma.	84

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlara İlişkin Tartışma.....	87
5.2. Öğretmenlerin Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Çekme Davranışlarına İlişkin Tartışma.....	90
5.2.1.Öğretmenlerin, Derse Başlama Davranışlarının İlişkin Tartışma.....	91
5.2.2.Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanımına İlişkin Tartışma.....	95
5.2.3.Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanmasına İlişkin Tartışma.....	96
5.2.4.Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasına İlişkin Tartışma.....	99
5.2.5.Dönüt ve Düzeltme Kullanılmasına İlişkin Tartışma.....	101
5.2.6.Ders Süresince Farklı Yöntem ve Teknikler Kullanılmasına İlişkin Tartışma.....	105

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	109
6.2. Öneriler.....	112
KAYNAKÇA.....	114
EKLER.....	120
ÖZGEÇMİŞ.....	130

TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	28
Tablo 3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına İlişkin Bilgiler...	29
Tablo 4.1.1.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Sınıfta Öğrenci Dikkatini Etkileyen Durumlar.....	35
Tablo 4.1.2.1.1. Öğretmenlerin, Derse Başlamadan Önce Öğrenciyi Hazırlama Davranışları.....	39
Tablo 4.1.2.2.1. Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanılması.....	41
Tablo 4.1.2.3.1. Öğretmenlerin Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanması.....	43
Tablo 4.1.2.4.1. Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulması.....	45
Tablo 4.1.2.5.1. Dönüt, Düzeltme Kullanımı.....	46
Tablo 4.1.2.6.1. Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikler Kullanılması.....	49
Tablo 4.2.2.1. Sınıf Gözlemlerine Göre Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlar.....	54
Tablo 4.2.3.1. Sınıf Gözlemlerine Göre Öğretmenlerin, Derse Başlama Davranışları....	60
Tablo 4.2.4.1. Sınıf Gözlemlerine Göre Öğretmenlerin, Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanması.....	62
Tablo 4.2.5.1. Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanılmasına	63
Tablo 4.2.7.1. Öğretim Sürecinde Öğretmenlerin Dönüt ve Düzeltme Davranışları.....	68
Tablo 4.2.8.1. Sınıf Gözlemlerine Göre Öğretmenler Tarafından Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikler Kullanılması.....	72
Tablo 4.3.1.1. Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlara İlişkin Olarak Gözlem ve Görüşme Bulguları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	76
Tablo 4.3.2.1. Öğretmenlerin, Derse Başlamadan Önce Öğrenciyi Hazırlamasıyla ilgili Gözlem ve Görüşme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	78
Tablo 4.3.3.1. Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanımıyla ilgili Gözlem ve Görüşme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	79
Tablo 4.3.4.1. Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	80
Tablo 4.3.5.1. Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	81

Tablo 4.3.6.1.	Dönüt ve Düzeltme Kullanılmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Bulguları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar	82
Tablo 4.3.7.1.	Ders Süresince Farklı Yöntem ve Teknikler Kullanılmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar	84

EKLER LİSTESİ

EK- 1: Araştırmada Veri Toplama Sürecine İlişkin Takvim.....	120
EK-2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	121
Ek-3: Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu.....	122
EK-4 : Görüşme Örneği	123
EK-5: Gözlem Örneği.....	126
Ek-6: Temalara İlişkin Kod Listesi.....	128
EK-7 : İzin Belgesi.....	129

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsanlar, var oluşlarından bu yana kendi sahip oldukları yetenek, bilgi ve becerileri, yakın çevreleriyle paylaşmaya, aktarmaya, dolayısıyla öğrenmeye ve öğretmeye çalışmışlardır. Oldukça uzun bir zaman dilimini kapsayan bu sürecin önemli bir bölümünün, ağırlıklı olarak usta-çırak ilişkisine dayalı bir yapılanma gösterdiği söylenebilir. Günümüzde ise öğretim etkinliklerinin sistemleştirilmesi, ilke ve kavramlarının geliştirilmesi konusu oldukça yeni sayılabilir. Öyle ki, eğitilmek isteyenlerin aynı çatı altında toplanması ve onlara standart bir eğitim kavramını sunan okul paradigması bile, henüz sanayi devrimiyle gelişmeye başlamış ve 20. yüzyılda popüler hale gelebilmiştir. Sınıf ortamlarının, eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi için oluşturulan özel bir çevre olarak düşünülmesiyle birlikte, sınıfların, sosyolojik izdüşümlerin bulunduğu dinamik bir yapıya kavuştuğu söylenebilir. Öğretme işi, özel bilgi ve beceri gerektiren bir süreçtir. Bu yüzden bu dinamik ortamın merkezinde olan öğretmenlerin eğitimi süreci de sürekli değişim ve gelişimi zorunlu kılmaktadır (Feiman, Nemser, ve Remilland, 1996, Akt: Kuran, 2007). Bu zorunluluk; birlikte yaşama kültürünün doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan yönetim kavramının, yaşamın birçok alanında olduğu gibi öğrenci topluluklarının bulunduğu sınıflarda da, öğretmenler için ön plana çıkan önemli bir olgu haline gelmiştir. Günümüz dünyasında ise gelinen nokta bilimsel ve akılcı düşünme ile güncel teknolojik bilgi ve becerisine sahip, araştırmacı ve eleştirel bir bakış açısıyla düşünebilen, bilgiyi ezberlemek yerine bilgiye ulaşp, kullanan, iletişim becerisi güçlü; kendini gerçekleştirmiş, yaratıcı, üretken ve işbirliğine yatkın, öğrenmeyi öğrenmiş ve bunu yaşam boyu kullanmayı benimsemiş bireyler yetiştirmektir (Bal, 1999). Sözünu ettiğimiz tüm özelliklerin okullarda öğrencilere kazandırılması sürecinde ise iki önemli öge karşımıza çıkmaktadır. Bunlar,neredeyse tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar ile uygulayıcı konumundaki öğretmenlerdir.

Sınıf ortamlarının, eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi için oluşturulan özel bir çevre olarak düşünülmesiyle birlikte sosyolojik izdüşümlerin bulunduğu dinamik bir yapıya da kavuştuğu söylenebilir. Öğretme işi, özel bilgi ve beceri gerektiren bir süreçtir. Bu yüzden bu dinamik ortamın merkezinde olan öğretmenlerin eğitimi süreci de sürekli değişim ve gelişimi zorunlu kılmaktadır (Feiman, Nemser, ve Remilland,1996,akt: Kuran, 2003, 30). Bu zorunluluk; birlikte yaşama kültürünün doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan yönetim

kavramının, yaşamın birçok alanında olduğu gibi öğrenci topluluklarının bulunduğu sınıflarda da, öğretmenler için ön plana çıkan önemli bir olgu haline geldiği söylenebilir. Aslında öğrencinin merkeze alınmasıyla birlikte sınıf yönetiminin, özellikle de öğretmenler için disiplinin ötesinde daha bir genişlik ve derinlik içerdiği söylenebilir (Sanford, Emer, Climents, 1983). Başlangıçta disipline dayanan ve öğretmen otoritesinin sınıfa hâkim olması anlamında kullanılan sınıf yönetimi, günümüzde daha çok öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamıyla açıklanmaktadır (Demirel, 2007). Öğrenmeyi sağlayıcı sınıf ortamı ise öğretim faaliyetlerinin planlanması, etkinlikler arası geçiş, fiziksel olarak sınıfın organizasyonu, öğretim materyallerinin hazırlanması, zamanın etkili kullanımı ve sınıftaki genel düzeni koruma gibi çeşitli değişkenleri kapsamaktadır (Latz, 1992). Sınıf yönetimini etkileyen bu değişkenlerden belki de en stratejik öneme sahip olanı ise öğretmenlerin sınıflarındaki yönetim süreci ve bu süreçteki öğretimsel faaliyetlerine yönelik davranışlarıdır. Öyle ki; artık etkili ve sistematik bir biçimde öğretimsel yönetim ve uygulama becerileri olmaksızın öğretmenlerin diğer becerilerinin etkisiz kalabileceği söz konusu olabilmektedir. Buna karşın Sınıf yönetimini etkileyen tüm değişkenlerin dikkate alınarak güncel yaşama iyi ve doğru uyarlandığı nitelikli bir sınıf yönetimi organizasyonu da öğretmenleri karşılaştıkları birçok zorluktan kurtarabilir (Sarı, 2005).

1.1. Problem Durumu

İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler adı, ülkemizde ilk defa 1968 programıyla yer almıştır. Bundan önceki programlarda ise bu dersin (1926, 1930, 1932, 1936, 1948) Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi ve 1962’de Toplum ve Ülke incelemeleri dersleri ile yürütülmeye çalışıldığı, 1968’den sonra 1989, 1993, 1998 ve 2004’te de programlar yapılmıştır. Bu programlarda Sosyal Bilgiler isminin korunduğu görülmektedir (Sönmez, 1997). Ülkemizde Sosyal Bilgiler derslerinin sözel ağırlıklı olması ve içinde birçok soyut kavramın yer alması, öğrenciler için öğrenilmesi ya da çalışılması zor olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır. Bu dersin öğrenciler açısından kolaylaştırılması için öğretmenlerin öğretim sürecinde dikkat çekme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri gereklidir. Günümüzde artık klişeleşmiş bir ifade haline gelen ve her fırsatta geleceğimizin emanetçisi olarak gördüğümüz çocuklarımızı geleceğe daha donanımlı bir biçimde hazırlamak özelden genele toplumun tüm kurumlarının, en önemli sorumluluklarından birisidir. Bu nedenle, öğretmenler bilgi ve becerilerini sürekli yenilemek, öğrenmeye ve gelişmeye açık olmak zorundadırlar (Kılbaş, 2007). Şişman ve Turan (2007)’a göre öğrenciler genellikle öğretmenin ne söylediğinden çok

neyi, nasıl yaptıklarıyla ilgilenirler. Bu nedenle öğretmenler, kendilerini tanıyıp ifade edebildikleri gibi içinde yaşadığı ortamı ve insanları da iyi tanıyan ve analiz edebilen, mesleki açıdan yeterli ve entelektüel bir kişilik örüntüsüne sahip olmalıdırlar. Ayrıca sınıf yönetimine ilişkin temel teori ve ilkeler ışığında kendilerine özgü bir sınıf yönetimi stratejisi geliştirebilmelidirler. Bu çerçevede, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği sınıf ortamları ile yönetici konumundaki öğretmenlerin öğretim sürecinde gerek bireysel olarak gerekse sınıf yönetimi sürecinde çocukların bakış açılarına ve duyarlılıklarına açık, onların yaşamlarını zenginleştirebilecek bir takım davranışlara sahip olmaları gereklidir. Kılbaş (2007), etkili öğrenme için etkili bir sınıf yönetiminin gerekliliğini vurgulamıştır. Şişman ve Turan (2007) ise, aslında çok yönlü bir süreç olan öğretimsel etkinliklerin yönetiminde öğretmenin, öğrencinin ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda öğretim hedeflerini gerçekleştirecek düzenlemeyi yapması durumunda öğrencilere öğrenme yaşantılarını kazandırmada hiçbir zorluk yaşamayacaklarını söylemişlerdir.

Sınıf yönetimi boyutlarından biri olan öğretimsel etkinliklerin yönetimi, dersin başlangıcından bitişine kadarki süreçlerin organize edilmesi ve uygun bir şekilde götürülebilmesi için akademik süreci destekleyici davranışları içermektedir. Öğretmenin kontrolünde gerçekleşen bu planlı süreç, öğrencilerin bireysel öğrenmelerinin farkında olmasını ve öğrenme çevresini mümkün olan değişkenlere göre yeniden yapılandırmasını sağlamaktadır (Schmeck, 1988). Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini yapılandırmaları, öğretmenlerin de bu süreç içindeki tüm değişkenleri güncelleyerek eğitim ortamına bütünleştirebilmelerini de gerekli kılmaktadır (Pressley, Haris, Guthrie, 1992, Akt: Özpolat ve Bayındır, 2007). Öğretimsel yapı içindeki tüm değişkenlerin planlı ve sistematik bir şekilde öğretmen tarafından kullanımı, öğrencilerin öğrenme ve düşünme profillerinin gelişimine hizmet etmekle birlikte çeşitli öğrenme yaşantılarıyla deneyim kazanmalarını sağlayabilecektir. Böylece belki de istenmeyen öğrenci davranışları da en asgari seviyeye indirgenerek arzu edilen sınıf ortamları da oluşturulabilecektir. Özyürek (2007), öğretmenlerin, öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılımı ve yaşantı kazanmaları için öğretim sürecine dönük becerilere sahip olmaları ve sınıflarında uygulamaları gerektiğini vurgulanmıştır. Ne var ki sınıf yönetimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin sınıfta öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarına ilişkin algı tutum ve uygulamalarının oldukça farklı olduğu bir gerçektir. Ancak bu bir avantaj ve ya tam tersi olarak sınıftaki uygulama sürecine yönelik bir dezavantaj mıdır? Bu durumun irdelenmesinin yararlı olacağı kadar aynı zamanda bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Bu durumda öğretmenlerin genelde, sınıf yönetiminde öğretim sürecine dönük durumları; özelde ise bu süreçte etkili öğretim dikkat çekme ve sürdürme davranışları göze çarptığı söylenebilir. Bu gerekçelerden hareketle araştırmada öğretmenlerin sınıftaki öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme davranışlarına ilişkin görüş ve uygulamalarının nasıl olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarına ilişkin görüşleri ile bu davranışlara öğretim sürecinde yer verme durumları nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürme davranışlarıyla ilgili olarak
 - 2.1. Derse başlamadan önce öğrenciyi hazırlama,
 - 2.2. Dersin işleniş sürecine yönelik görsel çalışmalar,
 - 2.3. Sözel ve sözel olmayan iletiler kullanma,
 - 2.4. Uygun sınıf ve oturma düzeni oluşturma,
 - 2.5. Dönüt ve düzeltme kullanımı,
 - 2.6. Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yukarıda belirtilen dikkat çekme ve dikkati sürdürme davranışlarına sınıflarında yer verme durumları nasıldır?

4. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarına ilişkin görüşleri ile bu davranışlara sınıflarında yer verme durumları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim amacıyla kurulmuş özel ortamlar olan sınıflarda öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmiş olup, öğretmenler tarafından planlı ve sistematik bir biçimde düzenlenen öğretim faaliyetleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu becerilerle ilgili alan yazın incelendiğinde ise öğretimsel yönetimin; planlama, derse başlama, dikkat çekme, dikkati sürdürme, izleme, özetleme ve yararlı dönütler verme olmak üzere altı başlık altında toplandığı görülmektedir (Celep, 2004; Ekici, 2007; Kuran, 2007). Bu altı başlık kendi içinde ayrı birer öneme sahiptir. Ancak bunların içinden öğrencilerin dikkat çekme ve bu dikkati öğretim süreci boyunca sürdürme aşamalarının doğrudan doğruya öğrenmeyle ilgili olduğu söylenebilir. Öyle ki sınıfın öğretimsel açıdan etkili yönetimi, sınıf yönetiminin davranış ve iletişim gibi diğer boyutlarını doğrudan veya dolaylı olarak bir şekilde etkilemektedir. Bu sebeple uzman konumundaki öğretmenlerin nitelikli bir sınıf yönetimi için dikkat çekme ve dikkati sürdürme becerisine sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Eğitim işinin profesyoneli olan öğretmenler, öğretim etkinliklerini yürütürken, öğretim ilkelerinden etkin biçimde yararlanabilmelidirler (Kıncal, 2004). Öğretimin etkililiği ve verimliliği açısından bu, önemli bir gerekliliktir (Reigeluth ve Curtis, 1987; Gagné, Briggs ve Wager, 1992; Akt. Yeşil, 2005). Öğretmenleri ailedeki ebeveyninden, işyerindeki ustadan ya da diğer eğitimci kişilerden ayıran temel özelliklerden biri, öğretim işini bu ilkeler ışığında yapılandırıp yürütebilmesidir. İlgili alan yazında sınıf yönetimiyle ilgili ve sınıf öğretmenlerini de içine alan; öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri, yeterlikleri ve beklentilerine yönelik araştırmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2004; Kuran, 2003; Ekici, 2004). Bunun yanında yine birçok araştırmacı sınıf yönetimini farklı boyutlarıyla ele almış ve tanımlamışlardır. Bunlardan Erdoğan (2001), sınıf yönetimini, “öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir” şeklinde ifade etmiştir. Brophy (1986)’ ye göre sınıf yönetimi sınıf yaşamının orkestra gibi yönetilmesi; içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulması için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeyinin, ortamının sağlanması ve sürdürülmesidir.

Özyürek (2007) ise sınıf yönetimini, öğrencilerin yeni davranış kazanımı, benlik saygılarının gelişimi, öğrenci üretkenliği ve öğrenme yaşantılarına katılımı ile ilgili tüm süreçlerin planlı bir şekilde organize edilmesi olarak tanımlamıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinde sunulan uyarıcıların farkına varılmasını, önemli öğelerin ayırt edilmesini ve işleme sürecine gönderilmesini en etkili şekilde sağlayan mekanizmanın dikkat olduğu söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenci kendisine sunulan bilgileri kullanacağı öğrenme stratejileriyle alabilir. Öğretim etkinliklerinin birincisi, öğrencinin dikkatini öğrenilecek konuya çekmektir. Dikkat, en genel anlamıyla “zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır” (Matlin 1989. Akt. Tay, 2005). Öğrenme için en uygun atmosfer iyi yönetilen bir sınıf ortamıdır. Etkili okulların iyi bir sınıf yönetimi gerektirdiğini belirten araştırmalar, öğrencilere uygun bir özerklik düzeyi sağlayan ve öğrencilerin dikkatini sınıfta toplayan bir yönetimin önemini vurgulamaktadırlar. Sınıf yönetimine etkili bir öğrenme oluşturma ve bunu koruma süreci olarak yaklaşan öğretmenler diğer öğretmenlere göre çok daha başarılı olma eğilimindedirler (Başar, 1999).

Yukarıdaki tanımlamalara dikkat edildiğinde sınıfın yönetilmesi sürecinde sürekli olarak öğretim boyutuna vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu sebeple sınıf yönetiminin en önemli boyutlarından birinin öğretim boyutu olduğunu söylemek yanlış olmaz. Öğretmenler tarafından sınıf ortamında sürdürülen nerdeyse tüm etkinliklerin amacı bir anlamda, öğrencinin etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmesini sağlamaktır denilebilir. Ancak bir öğrencinin sınıftaki dikkat sürecinin maksimumum 10-15 dakika olduğu düşünüldüğünde 40 dakikalık ders saatinde geri kalan sürenin de mümkün olduğu kadar etkili kullanılabilmesi gereklidir. Bu da öğrencilerin dikkatini çekecek ve ders boyunca bunu sürdürmeye yardımcı olacak zenginleştirilmiş etkinlikler ve bu etkinlik sürecini planlı ve sistematik bir şekilde işlemesini sağlayacak öğretmenlerle mümkün olabilir. Aksi taktirde sınıfta başta istenmeyen davranışlar olmak üzere bir çok yönetim sorunuyla karşılaşmak kaçınılmaz olacaktır. Sınıf yönetiminin herhangi bir boyutu ölçüt alınarak incelenen öğretmenlerin bu konuda genel olarak ne durumda oldukları üzerinde çok fazla durulmamış olduğu söylenebilir. İyi bir eğitimin nitelikli öğretmenlerle sağlanacağı yadsınamaz bir gerçek olmakla birlikte diğer bir gerçek, öğrencinin akademik başarısını arttırmak ve öğrenciyi etkinliğe yöneltmek için öğretmenin bir takım yönetim becerilerine sahip olmasıdır (Jones, Jones, 1998, 258.Akt.Celep, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim sürecinde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarının nasıl olduğu incelenerek daha nitelikli öğretim ortamlarının

oluşmasına katkı sağlamak için bir çeşit dönüt elde edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca genel olarak sınıf yönetimiyle ilgili araştırmaların hem ilgili literatüre katkı sağlaması hem de sürekli değişim halindeki dünyamızda sınıf yönetimi ile ilgili süreçlerin de bu değişimden etkilendiği göz önüne alınarak gerekli olan güncelliğin yakalanmaya çalışılması ilişkin olumlu etkiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çerçevede araştırmada sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlar incelenerek görüşme ve gözlem bulguları ışığında olumlu ve olumsuz durumlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu durumlar ilgili literatürle de karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Yine araştırma kapsamında öğretmenlerin derse başlarken ve öğretim süreci boyunca öğrencilere yönelik dikkat çekme ve sürdürme davranışları da incelenerek görüşme ve gözlem bulguları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarına ilişkin algıları arasındaki tutarsızlıkların belirlenebilmesine yönelik önerilerde bulunulmaya da çalışılmıştır

1.4. Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler sınıf gözlemleri sırasında sınıflarında doğal davranmışlardır.
2. Öğretmenler görüşme sırasında sorulan sorulara samimi bir şekilde yanıt vermişlerdir.
3. Gerek öğretmen görüşleri gerekse sınıf gözlemlerinde öğrencilerin dikkatlerini sürdürmeye yönelik etkinlikler içerik analiziyle bütüncül olarak değerlendirilebilir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2007/2008 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Adana ili, Yüreğir ilçesinde, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği 8 ilköğretim okulunda görev yapan 15, 5. sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Araştırma kuramsal çerçeve açısından ulaşılabilen alan yazınla sınırlıdır.

3. Araştırma Sosyal bilgiler dersi ve öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve sürdürme stratejileriyle sınırlıdır.
4. Araştırma nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sınıf Yönetimi: İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesine sınıf yönetimi denir (Doyle, 1986).

Öğretimsel Etkinlikler: Sınıf içindeki eğitim ortamının ve öğrenme yaşantılarının amaçlar doğrultusunda bütünleştirilmesidir. Jones ve Jones 'a (1998, Akt. Celep, 2004) göre öğrencinin akademik başarısını arttırmak ve öğrenciyi etkinliğe yöneltmek için, öğretmenin sahip olması gereken yönetim becerileridir. Birbirine bağlı hedef davranışların ve öğretim araçlarının belirlenmesi, öğretimin uygulanması, dönüt alma, düzeltme, özetleme, değerlendirme ve pekiştirme davranışları ile ilgili süreçleri kapsayan etkinliklerdir.

Dikkat Çekme ve Sürdürme: Dikkat, öğrencinin kendisine sunulan uyarıcılara yoğunlaşması olarak tanımlanabilir.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Geçmişte sınıf yönetimi kavramının disiplinle aynı anlamda kullanılması şeklinde bir anlayışın hâkim olmasına karşın günümüzde bu anlayışın yerini çağdaş sınıf yönetimi anlayışı olarak kabul edilen genel yönetsel beceriler ile sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının, zamanın ve öğretimsel etkinliklerinin yönetimi almıştır. Öğretimsel etkinliklerin yönetimine ilişkin olarak bu bölümde araştırmaya konu olan dikkat çekme ve sürdürme boyutuna ilişkin basamaklar ele alınmıştır. Ancak öncesinde sınıf yönetimi, öğretim, öğretim yönetimine ilişkin yaklaşımlar ve öğretimsel etkinliklerin yönetimine değinilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür.

2.1.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimiyle ilgili literatür incelendiğinde yerli ve yabancı bir çok araştırmacı tarafından farklı boyutlarıyla ele alınarak tanımlandığı görülmektedir (Başar, 1999, Lemlech, 1988, Brophy, 1988, Doyle, 1986, Özyürek, Karip, Demirel, Kılbaş, Şişman, 2007, Celep, 2004). Temelde öğretmenlerin, bilgi ve becerilerini sistemli olarak öğrencilere kazandırma ve öğretimi kolaylaştırma süreci şeklinde tanımlanabilir (Louis V. 1970, Long, Frye, Long, 1985; Akt. Sarı, 2005). Kılbaş (2007)' a göre sınıf yönetimi, öğretmenin, öğrencilerin eğitimsel amaçları etkili bir biçimde başarabilmeleri ve öğrenmelerini kolaylaştıracak sınıf koşullarını oluşturup geliştirdikleri bir takım karmaşık eylemler grubudur. Sınıf yönetimi etkili öğretimin temel ön koşuludur ve etkili öğretmenin yaptığı en önemli ve zor çalışma olarak düşünülebilir. Öğretimin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olan, öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması ve yürütülmesi için yapılan etkinlikler; sınıfın fiziksel ortamını düzenleme, kuralları oluşturma, derslerde dikkati çekebilme ve eğitsel etkinliklerde yer almayı sağlama olarak tanımlanır.

Ayrıca Guid (Akt: Celep 2004); sınıf yönetimini, öğrencilerin kendilerini anlamaları, kendilerini değerlendirmeleri ve kendi kendilerini kontrol etmeyi, içselleştirmeyi, zenginleşmenin bir aracı olabilmelidir şeklinde açıklamıştır. Şişman ve Turan (2007), sınıf yönetimini, öğretimsel etkinliklerin merkeze alınarak tüm faaliyetleri etkili bir şekilde

hazırlayıp organize ederek öğrencilere danışmanlık yapma; böylece olumlu bir sınıf atmosferi oluşturarak öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama süreci olarak tanımlamışlardır. Başar (1999) Sınıf yönetimini beş boyutta ele almıştır. Bunlar kısaca sınıf ortamının fiziksel düzeni, planlama, uygulama, değerlendirme çalışmalarının ağırlıkta olduğu program geliştirme, zaman, iletişim ağırlıklı ilişki düzenleri ve davranış düzenlemeleri olarak sıralanabilir.

2.1.2. Öğretim

En genel ifadeyle öğretilmesi ya da kazandırılması istenen davranışların sağlanması amacıyla yapılan çabalar olarak tanımlanabilir. Fidan (1996)' a göre öğretme faaliyetlerinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda düzenlenmesi ve uygulanmasına öğretim denir. Öğretim birçok değişkenin birbiriyle etkileşim içinde olduğu bir süreçtir. Baykul (1999) Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve belli amaçlara yönelik öğretim faaliyetlerini öğretim olarak tanımlamıştır. Fidan ve Erden (1996), günlük hayatta, televizyon, çocuğun ailesi, arkadaşları, günlük olaylar, kitaplar ve filmler gibi pek çok kişi, araç, gereç ve durumun öğretme etkinliğinde bulunduğunu; bu öğrenmeler sonucunda elde edilen davranışların bazılarının istendik, bazılarının istendik olmadığını söylemişlerdir. Özyürek (2007), öğretimi iletişime benzetmiş ve öğretmenin öğrenciler arasındaki etkileşimini de temel (dönüt verme) alarak öğrenciler için önceden hazırlamış olduğu öğretimsel etkinliklere öğrencilerin aktif katılımının sağlanarak kazandırılmak istenilen davranışların amaca uygun olarak öğrencide gerçekleşmesi şeklinde ifade etmiştir.

2.1.3. Sınıfta Yönetimine İlişkin Yaklaşımlar

İlgili literatür incelendiğinde sınıfta öğretim yönetimine ilişkin yaklaşımların öğretmenin yaklaşım tarzını öğrenme-öğretme ortamının iletişime dayalı davranış değiştirme süreçlerini temel aldığı görülmüştür (Aydın, 2008; Şişman ve Turan, 2007; Celep, 2004; Özyürek, 2007; Başar,1999).

Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezlidir. Burada kastedilen sınıf içi yaşantılar ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim etkinliklerinde öğretmenin aktif, öğrencinin pasif konumda olmasıdır. Eğitim hedefleri ve sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmediği gibi bu kurallar katı ve tek yönlüdür. Öğretmen sınıfın kontrolünü sağlamaktan sorumlu en önemli otorite figürü olarak algılanmaktadır. Bu yaklaşımın benimsendiği sınıf

ortamlarında öğretmenler yaramaz olarak tanımladığı öğrencilerin gereksinimlerinin farkında olmayıp kendilerince açık veya gizli bir mücadele içinde olurlar. Bu mücadele sürecinde daha çok suçlama, yargılama ve cezalandırma davranışları baskındır. Sonuç olarak bu yaklaşım eğitimi öğretmen ve öğrenciler için çekilmez bir hale getirir.

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı ise öğrencinin düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Eğitim öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci merkezlilik anlayışı hakimdir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı gibi etkinlikler öğrencilerle birlikte onların kararlarına da saygı duyularak alınır. Öğretmen öğretim etkinliklerini yapılandırmakla sorumludur fakat öğretim sürecinde rehber konumundadır. Bu yaklaşımda sınıf içi yaşam, gerçek yaşamdan yalıtılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik süreçlerin toplandığı bir sistemdir. Öğretmen bir lider ve bu yönüyle model olmakla birlikte kendi yalnızlığına terk edilmeyen öğrencilerin eğitilmesi sürecine aile, okul yönetimi ve rehberlik servislerinin de desteğini alabildiği bir konumdadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecindeki disipline ilişkin yaklaşımlar incelendiğindeyse; öğretmenin yaklaşım tarzında öğretmeni merkeze alan otoriter yaklaşım, öğrenci öğretmen ilişkisini birlikte düşünerek sorumluluk yüklemeyi temel alan ve yine öğretmenin kontrolündeki orta kontrollü yaklaşım ile tamamıyla öğrenciyi merkeze alan iletişim temelli yaklaşımlar olarak sıralanabilir. Öğretim ortamında ise öğretimin planlı yapılması ve bu planlama sürecinde etkinliklerin, zamanın, öğrenci düzeyinin, okulun bulunduğu çevresel şartların ve öğrenim sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin göz önünde bulundurulması gerekliliğinin vurgulandığı söylenebilir. Erden (1998), öğretmen konu alanında yeterli olsa dahi, sahip olduğu bilgileri öğrencilere aktarma bilgi ve becerisine sahip değilse başarılı olamayacağını ifade etmiştir. Ayrıca bu nedenle öğretmenin pedagojik yeterliğe sahip olması önemli olduğunu, pedagojik açıdan yeterli öğretmenin, öğrencilerin gelişim dönemlerini, bu dönemlere özgü özellikleri bileceği; bu özelliklere uygun olarak öğretim sürecini ve etkinlikleri planlayıp; uygun öğretim ilke ve yöntemlerini kullanarak uygulamaya koyacağını, dersi, etkinlikleri ve sınıfı etkili bir şekilde yöneterek ve süreci değerlendirerek gerekli dönütü sağlayacağını belirtmiştir.

Davranış değiştirme yaklaşımı ise istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılabilecek ödüllendirme, pekiştirme, etkin dinleme ya da sorumluluk kazandırma gibi yöntemleri içerdiği söylenebilir. Öğrencilerin uygun davranışlar sergilemesinde öğretmenin

uygun davranışlara ilgiyle yaklaşarak pekiştirmesi gerekli olmaktadır. Övgü biçimindeki olumlu pekiştireçlerin kullanımı oldukça olumlu katkılar sağlayabilmektedir. Ayrıca verilen pekiştireçler öğrenci özelliklerine uygun olarak seçilmelidir. İpuçları verme, model olma ve şekillendirme gibi yöntemler kullanmak yararlı olabilir. Tüm yaklaşımların kesin çizgilerle birbirinden ayırmak mümkün olmayabilir. Zaten tüm yaklaşımların temelindeki ortak amacın; etkili bir sınıf yönetimi organizasyonu sağlamak olduğu söylenebilir.

2.1.4. Öğretimsel Etkinliklerin Yönetimi

Öğretimsel etkinliklerin yönetimi, öğrencilere öğretim sürecinde istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan, öğrenme yaşantılarının nasıl ve ne şekilde yapılacağının düzenlenmesi ve uygulanması aşamalarını içeren süreçten neler yapılması gerektiğini içeren süreçler olarak tanımlanabilir (Ekici, 2007). İlgili alan yazında öğretimsel etkinliklerin yönetiminin farklı boyutları temel alınarak incelendiği söylenebilir.

Ekici (2007) öğretimsel etkinliklerin yönetimine ilişkin olarak öncelikle öğretmenlerin etkinlikleri belirlerken bu etkinliklerin belirlenmiş olan amaçlara, ders süresine, dersin ve konunun özelliklerine, öğretmen ve öğrencilerin bireysel niteliklerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu süreci etkinliklerin düzenlenmesi, uygun materyal seçimi, etkinlikler sırasında öğrencilerin dikkatinin çekilmesi, öğrenci katılımının sağlanması, etkinlik türleri ve zaman başlıkları altında ele almıştır. Etkinlikler düzenlenirken içeriğe vurgu yapılarak dersin başlangıcından sonuna kadar dersin içeriğine uygun etkinlik, materyal ,ortam ve yöntemlere ilişkin düzenlemelerin yapılmış olmasından söz edilmiştir. Materyal seçimine ilişkin olarak ise dikkat edilmesi gereken noktaları bir dizi madde halinde sıralamıştır. Bu maddeleri kısaca özetleyecek olursak, materyallerin dersin amaçları doğrultusunda öğrenci sayısı ve özellikleri, öğretmenin kendi yeterlikleri ve öğretim ortamının özellikleri dikkate alınarak seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencileri önceden haberdar edilerek materyallerin ders başlamadan önce sınıfta hazır bulundurulması ve sınıfın bu materyallerin kullanımını kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesi üzerinde durulmuştur. Etkinlikler sırasında öğrencilerin dikkatinin çekilmesine ilişkin olarak, öğretmenin sık sık öğrencilerin öğrenmede bir probleminin olup olmadığını soruması, gerekirse görsel materyallerle öğretimin desteklenmesi ve anlatılan konunun öneminin vurgulanmasından söz edilmiştir. Ayrıca sınıf içi düzeni bozmadığı ve etkinlikleri engellemediği sürece öğrenci davranışlarının sınırlandırılmaması gerektiği ifade edilmiştir.

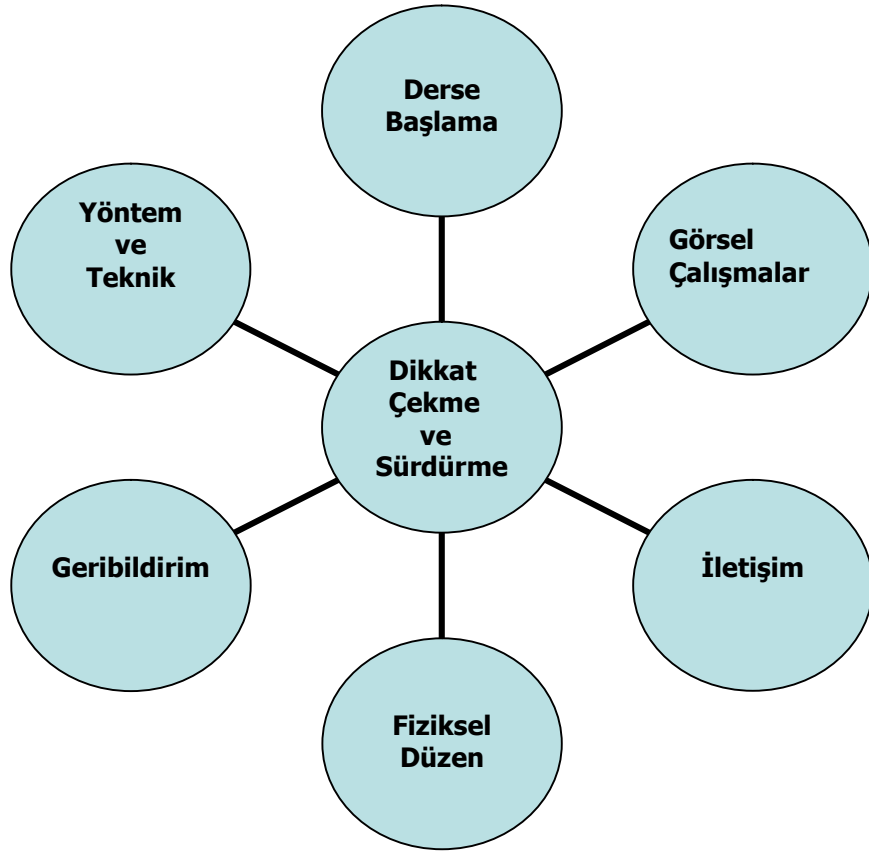
Kuran (2003) ise öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde öğrenme sürecinde öğretmenin sorumluluğu, öğretim sürecindeki planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları, etkili öğrenme ve öğretim ortamının oluşturulması başlıkları altında araç gereç ve materyal kullanımı, dönüt verme işlemleri ve ders süresince farklı yöntemler kullanabilme basamakları üzerinde durduğu söylenebilir. Ayrıca ders süresince farklı yöntemler kullanılmasına ilişkin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeni yaklaşımlar üzerinde de durduğu görülmektedir. Celep (2004) ise bu süreci öğretmenin öğretim etkinliğini yönetme ve gerçekleştirme becerileri ile öğrenci çalışmasını yönetme şeklinde olmak üzere üç ana başlık altında incelemiştir. Ayrıca genel olarak tüm boyutlarla ilgili olarak sürecin öncesinde etkinliğe yönelik planlamayı vurgulamıştır.

Celep'e göre öğretim etkinliğini yönetme becerileri öğretmenin sınıfta açık amaçlar verme, derse başlama, dikkati sürdürme, izleme, özetleme, dönüt ve değerlendirmeler yapmalarına ilişkin davranışları kapsamaktadır. Öğretim etkinliğini gerçekleştirme becerilerinde ise etkinlikler arası geçişler, öğretim etkinliğinin açıklığı, Etkinlik sürecinde akıcılığı sağlama ve bu süreçte yaşanabilecek sorunlar üzerinde durulmuştur. Öğrenci çalışmasını yönetme basamağında ise ödevlerin yapılmasına ve tamamlanmasına kılavuzluk etme üzerinde durulmuştur.

2.1.5. Dikkat Çekme ve Sürdürme

Buraya kadar açıklanan durumlarda öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecindeki boyutlar incelenirken öğretim sürecinde öğrencileri dikkatlerini çekme ve sürdürmeye yönelik boyutların literatürde dağınık olduğu ve tek bir başlık altında işlenmemiş olduğu söylenebilir. Burada araştırmacı tarafından ilgili literatür de temel alınarak (Jones and Jones, 1998; Ceylan, 2003; Oral, 2000; Celep, 2004; Atıcı, 2005; Demirel, 2007; Aydın, 2008; Lemlech, 1999; Özyürek, 2007; Ekici, 2007; Kuran, 2007) öğretim sürecinde öğrencileri dikkatlerini çekme ve sürdürmeye ilişkin boyutlar araştırmaya bir nitelik ve kolaylık kazandırması amacıyla 6 başlık altında toplanmıştır. Bunlar öğretim sürecinde dikkat çekmeye ve sürdürmeye yönelik Derse Başlama, Görsel çalışmaların kullanımı, Düzen, İletişim, Geribildirim ve Yöntem,teknik boyutları şeklinde toplanarak araştırmanın temelini oluşturmuştur.

Bu boyutlar aşağıdaki Şekil-1'de gösterilmiştir



Şekil 1. Öğretimsel Etkinliklerin Yönetiminde Dikkat Çekme ve Dikkati Sürdürme Süreçlerine İlişkin Boyutlar

2.1.5.1. Derse Başlama

Bu boyut öğretmenlerin derse öncesi hazırlık ve planlamaları ile derse dikkat çekici giriş yapma davranışlarıyla ilgilidir. Bu boyutun temelini ders öncesi öğretmenler tarafından yapılan hazırlık ve planlama süreçleri oluşturmaktadır. Öğrencilere sağlanacak uygun öğrenme durumlarında istenilen verimliliğin elde edilebilmesi için öğretim sürecinin tüm boyutlarını kapsayan iyi bir planlamanın yapılması oldukça önemlidir (Celep, 2004). Program hedeflerine ulaşmayı sağlayacak uygun öğretim etkinliklerinin seçimi, bilginin öğrencilere sunulma şekli, kullanılacak araç-gereç ve materyaller ve değerlendirme ölçütleri bu süreçte oluşturulur. İyi bir öğretim planının amaca yönelik ve uygulanabilir nitelikte, güncel, işlevsel, ekonomik ve esnek özelliklere sahip olması gerektiği de göz ardı edilmemelidir (Aydın, 2008). Ayrıca öğretim süreci planlanırken öğrencilerin öğrenme stilleri, zihinsel, duyuşsal, psikomotor, cinsiyet, dil ve sosyo ekonomik farklılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Hatta üstün yetenekli yada öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için ayrı bireysel planlamalar yapılabilir. Hazırlık aşaması dikkat çekme ve motivasyona yönelik

olup öğretmenin öğretim süreci içinde yer alan ve “ne” sorusuna karşılık gelen tüm cevapları bulmaya ve öğretmeye çalıştığı bir süreçtir. Öğretmen derse etkili giriş yapmak için ilgi çekici örneklerle konuyu tanıtır, kullanılacak materyalleri, amaç ve yönergeleri açık bir biçimde ifade eder. Bu süreçte öğrenciler dersin amacını, dersin işleniş süreci içerisinde ne tür etkinlikler ve bu etkinlikleri nasıl yapacaklarını bilmelidirler(Ekici, 2007). Öğretmenin bu aşamada açık ve net yönergeler vermesi ve olumlu yaklaşımı, sonraki aşamalarda istenilen niteliğin sağlanabilmesi için oldukça belirleyicidir. ayrıntı gerektirmeyen bilgilerin öğretmen tarafından kısa, açık ve anlaşılır bir şekilde anlatımlı yapılır; dersin amaçları doğrultusunda öğrencileri güdülemeye yönelik hikâye anlatma, ilginç sorular sorma gibi etkinliklerle dikkat çekilir (Celep, 2004).

Burada kavramsal ve yönetsel açıdan iki tür organizasyondan söz edilebilir. Kavramsal organizasyonda öğrencilere bilgiyi algılayıp işleyebilmeleri için yeterli süre verilmesi, açık ve net yönergeler verilerek akıcı yumuşak geçişler yapılması ile farklı ve dikkat çekici yöntemler kullanılmasından söz edilmektedir. Yönetsel organizasyonda ise öğretmen derse tam zamanında başlayarak, uygun araç-gereç ve materyalleri önceden belli bir program çerçevesinde hazırlayıp, sınıfta neler olup bittiği konusunda sürekli farkında ve uyanık hareket ederek öğretim zamanını etkili bir şekilde değerlendirebilirler(Aydın, 2008). Ayrıca öğretmenin yeterli ve farklı içerik bilgisi donanımına sahip olması, anlatacağı konuyla ilgili kavramları öğrenci seviyesine uygun bir biçimde ifade edebilmesi gereklidir. Aksi takdirde aynı konunun birkaç kez tekrar edilmesi gereksiz yere zaman kaybına neden olabilir. Genel olarak öğretim sürecinde öğretmenin tüm hareketleri öğrenciler tarafından dikkatli bir şekilde izlendiği için öğretmenin tüm davranışlarını dikkatli ve amaca yönelik seçmesi gereklidir (Kuran, 2007).

2.1.5.2. Görsel Çalışmalar

Bu boyut öğretmenlerin ders öncesi, derse başlarken ve öğretim süreci boyunca öğretmenlerin görsel araç gereç ve materyal kullanımlarıyla ilgilidir. Öğretim materyallerinin seçiminde temel yaklaşım öğretim programındaki hedef-davranışlara uygunluktur. Öğretim sürecinde kullanılacak araç-gereç ve materyallerin seçiminde ya da hazırlanmasında bu çalışmaların basit, sade ve anlaşılabilir olmasına, öğrenci seviyesi ve gereksinimlerine; ders konusu ve hedeflerine; öğretmen özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Lemlech, 1999). Öğretmen öğrencilerden istediği materyali en az bir gün önceden haber vermeli,

maliyeti düşük ve kullanımı kolay materyaller seçmelidir. Gerçek hayatı yansıtan ve her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır. Tekrar kullanılma olasılığı yüksek olduğu için dayanıklı ve gerektiğinde geliştirilebilir olmalıdır. Tahtaya yazılan bilgi, tepegöz veya projeksiyonda gösterilen şekil ve resimlerle somut olarak kullanılan görsel çalışmaların özellikle dersin önemli noktalarını vurgulayıcı nitelikte olması ve öğrencinin tüm duyu organlarına hitap edecek şekilde kullanılması aynı zamanda duygusal açıdan dikkatlerini çekmeyi sağlayabilir (Demirel, 2007).

2.1.5.3. İletişim

İletişim en genel anlamda “kaynakla alıcı arasındaki mesaj alış verişi” olarak ifade edilebilir. Ancak sınıftaki iletişim biraz daha farklıdır. Sınıftaki öğretim yönetimine ilişkin iletişim sürecinde öğretmenin; öğrencilerin davranış, gelişim, duygu, düşünce ve tutumlarını da dikkate alarak karşılıklı bir biçimde sözel ve sözel olmayan iletiler yoluyla etkileşimi söz konusudur. Bu boyut öğretmenlerin öğretim süreci boyunca öğrencilerin dikkatini çekmeye ve sürdürmeye yönelik sözel ve sözel olmayan iletiler kullanmalarıyla ilgilidir. Araştırmada da sözel ve sözel olmayan iletiler teması altında incelenmiştir. Öğrenme sürecindeki iletişim, öğretmenle öğrenciler ve öğrencilerin kendi aralarındaki davranışlarını ya da zihinsel durumlarını etkileyen ve anlamları ortak kılma işlemi şeklinde tanımlayabileceğimiz bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenin katılımı teşvik ederek karşılıklı iletişim kurması, geçiş işaret ve sembolleri yerinde ve doğru bir şekilde kullanması, göz teması, beden duruşu, jest ve mimik, ses tonu ve vurgulamaya dikkat etmesi gereklidir. Öğretmen, öğrenmeyi canlı tutmak ve sağlıklı geribildirim verebilmek için öğrencilerin sözel ve sözel olmayan tüm davranışlarının farkında olmalı pozitif bir yaklaşım tarzıyla hareket ederek öğrenci davranışlarını sürekli izlemelidir. Öğretmen öğrencilerine başarısızlıktan korkmamayı vurgulayarak özellikle olumlu davranışlarını cesaretlendirmelidir. Herkesin yanlış yapabileceği, önemli olanın yanlışlardan ders çıkarmak olduğu düşüncesini her fırsatta vurgulayarak olumsuz ifadeler kullanmaktan kaçınmalıdır (Celep, 2004)..

Göz teması, beden duruşu, jest ve mimikler sözel olmayan iletilerdir ve sözel iletileri pekiştirici niteliktedir. Öğretim süreci içerisinde öğretmen ve öğrenciler o anki bakışlarından birbirlerinin düşüncelerini anlayabilir. Burada öğretmen dikkati dağınık bir öğrenciyi fark ettiğinde dersi kesmeden ve diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmadan bakışlarıyla ilgisiz öğrencinin derse dikkatini toplayabilmesi kastedilmektedir. Ayrıca bu bakışlar sınıfın

çoğunluğunda gözleniyorsa öğretmen bu sefer derse ara verip veya farklı etkinlik, yöntem ve stratejileri kullanma yoluna gidebilir. Öğrenciler açısından düşünüldüğünde öğretmenin coşku ve heyecanını bakışlarına yansıtarak dersi anlatması öğrencilerin dikkatlerini olumlu yönde etkileyebilir. Ses tonu ve vurgu sözcüklerin önemini ve ciddiyetini ifade eder. Yüksek ses, hızlı konuşma ve hafif vurgular heyecan ve arzuyu iletirken; düşük ses ve vurgunun olmayışı ilgisizliği ifade eder. Sesin etkili kullanımı öğrencinin dikkatini toplamada büyük öneme sahiptir (Özyürek, 2007). Beden dilinin iyi kullanılması da etkili bir öğrenme ortamı oluşturulması için önemlidir. Aşırı kaçmadığı sürece beden duruşu, jest ve mimiklerin uyum içinde kullanımı anlatılan konuya ruh ve canlılık katarak öğrencilerin dikkatini daha azla çekecektir. Burada aynı zamanda önemli konulara vurgu yapmak veya dağılan dikkati yeniden toparlamak için öğretmenin aniden durup tüm öğrencilerin kendisini görebileceği bir noktada sessizce beklemesi de dikkat çekici olabilir (Kuran, 2007). Bu süreçte sınıfta kendini gizleyen ve konuşmak istemeyen öğrencileri konuşmaya teşvik etmek ve dikkati toplamak amacıyla olumlu dil ve soru sorma tekniklerinin kullanılması da etkili olabilir.

2.1.5.4. Düzen

Öğretim ortamı eğitim sürecinin bütününden bağımsız olarak düşünülemez. Bu sebeple fiziksel ortamdaki tüm düzenlemelerin öğretim etkinliğini kolaylaştırıcı nitelikte olması gerekmektedir (Lemlech, 1999). Öğretimsel etkinliklerin yönetimi aynı zamanda sınıfta bir düzen oluşturma ve bu düzeni korumanın yollarından biridir. Bu boyut öğretmelerin öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye ilişkin ayrımcı olmayan ve dikkati sürdürmeye yardımcı olacak oturma düzeni oluşturmalarıyla ilgilidir. Sınıftaki yerleşim ve oturma düzeninin dersin amacına göre düzenlenmesi gereklidir. Sınıfın yerleşim düzeni tasarlanırken öğrenci görüşlerinin alınması ve farklı alternatiflerin oluşturulması öğrencilerin sınıf kurallarına ve öğrenme-öğretme sürecine katılımlarını arttırabilir (Aydın, 2008). Sınıf, tüm öğrencilerin öğretmeni ve derste kullanılacak yazı tahtası, televizyon, projeksiyon gibi araç-gereçleri rahatça görebileceği şekilde düzenlenmelidir. Derse kullanılacak materyaller belli bir düzende olmalıdır. Aksi takdirde bunlar öğretimi kolaylaştırmaktan çok öğrenciler üzerinde dikkat dağıtıcı etkiye dönüşebilirler (Demirel, 2007). Oturma düzeninde istenmeyen davranışların engellenmesi açısından rehberliğe ihtiyacı olan öğrencilerin öğretmen tarafından kolayca görülüp ulaşılabilir şekilde olmasına dikkat edilmelidir. Yine öğrencilerin boy, görme, işitme gibi fiziksel özellikleri de dikkate alınmalıdır. Öğretmenler genelde çalışkan öğrencileri kendilerine yakın bir yerde

oturtma eğilimindedirler. Bu yüzden ayrımcı olmayan bir oturma düzeni oluşturulmalıdır (Atıcı, 2005). Söz hakkı verirken yansız davranmalı mümkün olduğu kadar çok öğrenciye söz hakkı ve yeterli düşünme fırsatı verilmelidir. Ayrıca oturma düzeninin tartışma, ikili ve grup çalışmaları gibi farklı öğretim yöntemlerinin kullanımına veya U şeklinde, sıralı, bireysel, tek ve çok gruplu gibi düzen geçişlerine uygun özellikte olması, özellikle geçiş sürecinde oluşan karmaşıklığın ortadan kaldırılması bakımından önemlidir (Ceylan, 2003). Ayrıca birebir öğretim, bireysel değerlendirme, ilgi ve öğrenme, tahtada iş yapma ve küçük küme öğretimi gibi köşeler oluşturulabilir. Ancak burada sınıfın büyüklüğü ve öğrenci sayısına bağlı değişkenlerin bir sınırlılık teşkil ettiği söylenebilir.

2.1.5.5. Geri Bildirim

Geri bildirim, öğretmen tarafından öğrencinin program hedeflerine uygun davranışı kazanıp kazanmadığı ya da hangi seviyede olduğu konusunda bir çeşit bilgi vermesi olarak tanımlanabilir. Bu boyut öğretmenlerin dersin başlangıcından bitimine kadar öğrencilere yönelik dönüt ve düzeltme davranışlarını içermektedir. Sağlıklı bir iletişim yeterli geri bildirimle sağlanır. Öğretim sürecinde öğrencinin gelecekteki performansını arttırmada kullanabileceği o anki davranışı hakkında ipucu verir. Öğrencinin bilgilerini denetleyebilmesi, anlamlı öğrenmesi ve yüksek motivasyona sahip olabilmesi için öğretmenin etkili geribildirimler vermesi gereklidir (Jones and Jones, 1998). Bunlar sınav, proje şeklinde yazılı olabileceği gibi açıklayıcı ve onaylayıcı biçimde sözlü olabilmektedir. Ancak nasıl olursa olsun öğretmenin verdiği geri bildirimlerin öğrencinin performansına bağlı, bilgi verici ve ona özgü olacak, öğrenci üzerinde olumlu bir etki yaratacak nitelikte olması gereklidir. Bunun için öğrenme süreci sonunda yapılan çalışmaları gözden geçirmeye ve pekiştirmeye yönelik tartışma ortamları düzenlenebilir ya da günlük tutularak özetlendirilebilir. Böylece öğrencinin aktif katılımı sağlanarak öğrenilenlerin daha anlamlı kılınması ve kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe kodlanması sağlanmış olur. Bu süreçte öğretmen hedef davranışlara yönelik çokça soru sormalıdır. Soru sıklığı mümkün olduğu kadar öğrenci katılımını teşvik edecek ve dikkatini çekecek nitelikte, anlamlı, amaçlı, bağlantılı ve fazla olmalıdır. Buna karşı uygun zorluk dercesine sahip ipuçlarının devreye sokulması ve öğrenciye cevaplama için yeterli sürenin verilmesi yararlı olabilecektir (Celep, 2004). Sorulan soruların çeşitliliği ve düzeyi de önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilere yönelik bilgi işlem sürecine yardımcı olabilmek ve zenginleştirmek için soruların nitelik ve düzeyini onların ilişkilendirme, sentez, analiz, karşılaştırma ve araştırma yapmaya özendirme şeklinde ayarlamaları daha uygun

olabilecektir. Sorulan her soruya tüm öğrencilerin doğru yanıt vermesi mümkün değildir. Yanlış yanıtlarda öğrenciler azarlanmamalı ve öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu verme fırsatı tanınmalıdır. Gerekğinde kişi, kurum, ansiklopedi gibi birincil kaynaklara yönlendirilmelidir. Yanlış veya eksik yanıtlarda düzeltmeden önce ipuçlarından yararlanılmalı, doğru yanıtlar mümkünse görsel materyallerle desteklenmelidir (Oral, 2000).

2.1.5.6. Yöntem ve Teknik

Yöntem, “hedefe ulaşmak için izlenen yol” şeklinde tanımlanabilir (Fidan, 1996). Teknik ise “yöntemlerin öğretmenlere özgü uygulanış biçimleri” olarak ifade edilebilir (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Bu boyut öğretmenlerin içeriği en etkili bir biçimde kazandırmak amacıyla öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürmeye yönelik, farklı yöntem ve teknikler kullanmalarına ilişkindir. Öğrencinin aktif katılımını teşvik eden, ilgi çekici ve nitelikli bir yaklaşım tarzı, bilgilerin somutlaştırılmasını, karmaşık fikirlerin basite indirgenmesini ve uzun sürecek bir konunun daha kısa sürede anlatılmasını sağlayabilir. Bu yönüyle öğrenci düzeyine, konuya ve öğretim sürecine uygun farklı öğretim yöntem, tekniklerin kullanımı öğrencilerin öğrenmelerini kalıcılaştırması yönünden çok büyük bir etkiye sahiptir. Etkinlikler düzenlenirken ders içeriğinin olabildiğince etkinliklere yansıtılmasına özen gösterilerek uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bunlar ders içeriği sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı da göz önüne alınarak öğretmen tarafından iyi düzenlenmiş masa başı, grup, anlatım, ve tartışma etkinlikleri şeklinde sıralanabilir (Ekici, 2007). Ancak ne olursa olsun tüm derslere ve konuların içeriğine uygun yöntem, strateji ve teknik olduğu unutulmamalıdır. Örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, yaratıcı drama, bireysel ve ikili grup çalışmaları, gösteri, beyin fırtınası, soru cevap, benzetim ve altı şapkalı düşünme gibi bir çok yöntem ve teknik kullanılabilir. Öğretim sürecine ders içeriğine, öğrenci seviyesi ve özelliklere uygun ne kadar çok yöntem ve teknik kullanılırsa öğrencilerin dikkati çekilmiş ve öğrenmede katılımcılık arttırılmış olabilir (Demirel, 2007). Öğretmenlerin öğretim sürecinde etkinliklere yer verme sıklığı, süresi ve biçimi öğrenci öğretmen ilişkisini ve akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir (Jones and Jones, 1998).

2.2. İlgili Araştırmalar

Ulaşılabilen literatürde öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve dikkati sürdürmeyle direkt olarak ilişkili çok fazla araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Ancak sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrenme-öğretme süreçlerinin verimliliğini etkileyen değişkenleri

inceleyen araştırmaların önemli bir bölümünün dolaylı olarak öğretmenlerin öğretim sürecindeki dikkat çekme ve dikkati sürdürme davranışlarıyla ilgili olduğu söylenebilir (Gök ve Okçabol, 1988; Wang, 1993; Mcneill, 1990. Akt: Karakelle, 2005). Bu bağlamda sınıf yönetiminin iletişim, davranış, zaman vb. diğerk boyutları temel alınarak yapılan araştırmalarda öğretim boyutunun da bir şekilde ele alındığı yurtiçi ve yurt dışında ulaşabilen örneklere yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sınıf yönetimi sürecinin tartışmasız tek lideri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bir takım yönetim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Konuya ilişkin araştırmalar incelendiğinde durumun pek iç açıcı olmadığı görölmektedir. Karakelle (2005)' nin "Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi" başlıklı araştırmasında 546 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler mesleki bilgi boyutunda, öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin herhangi bir nitelik belirtmemişlerdir. Öğretim becerileri boyutunda, öğretim yöntemlerini bilmek ve farklı yöntemler kullanmak etkili bir öğretmen için kritik bir nitelik olarak tanımlanmamış; öğrencinin değerlendirilmesi ile ilgili herhangi bir nitelik dile getirilmemiş; öğretim becerisi sadece derse hazırlıklı gelmek olarak tanımlanmıştır. Sunuş becerileri boyutunda ise az sayıda ses ve beden dili kullanımı, ana dile hakimiyet ve etkili sunu yapabilme nitelikleri dile getirilmiştir. Sınıf yönetimi boyutunda etkili bir öğretmenin öncelikle sınıfı kontrol edebilme becerisine sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenler, etkili öğretmenliği insani ilişkiler ve bireysel gelişimin ön planda yer aldığı, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili düzenlenmesi, sınıf yönetimi gibi bilimsel boyutlarının ikinci planda kaldığı bir tablo şeklinde tanımlanmaktadır. Yeşil (2005), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ilkelerinden yararlanma yeterliklerini belirlemek üzere 34 aday öğretmene 6-8 sınıflarda katılımlı gözlem uygulaması yaptırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, dersin işleniş aşamasındaki ilkelerden özellikle, öğretim araç ve yöntemlerinde farklılaşmayı sağlama ilkelerinden yararlanmada yetersiz kaldıklarını belirlemiştir. Ulay (2004) tarafından ilköğretim I. Kademe öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde pekiştireç kullanmaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde pekiştireç kullanma tutumları ile kıdemleri ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı farklılık

bulunmuş ve genel olarak tüm öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilere zamanında ve uygun pekiştirici verilmesi konusunda yetersiz oldukları bulgusuna elde edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde beceri ve davranışları derslere göre değişiklik göstermesi kaçınılmazdır. Özellikle ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda verilen Sosyal Bilgiler dersi Öğrenciler için genellikle sıkıcı olarak görülmekte ve öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde daha fazla çaba göstermelerini gerekli kılabilir. Tay (2005), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla random yolla seçtiği 524 öğrenciye anket uygulaması yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilgilerinde bu derse karşı tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyo ekonomik durumlarının da Sosyal Bilgiler dersine karşı ilgilerinde belirleyici olduğu bulunmuş ve alt sosyo ekonomik çevredeki öğrencilerin daha ilgisiz olduğu bulunmuştur. Ancak genel olarak öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alan yazında, öğretmenlerin, sınıfta öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde dikkat çekme ve sürdürmeye ilişkin farklı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda planlama, geribildirim, iletişim gibi boyutların temel alındığı dikkat çekici araştırma sonuçlarının olduğu söylenebilir. Çelik (1997), ilköğretim öğretmenlerinin ders planı hazırlamadaki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunların çözümü için önerilerde bulunmak amacıyla tarama modelinde yaptığı araştırmasında elde ettiği bulgular şu şekilde özetleyecek olursak; ilköğretim öğretmenlerinin amaç ve davranışları, içeriği ve eğitim durumunu (isleniş) yazmada, değerlendirme ile ilgili işlemleri yazmada kendilerini yeterli bulmuşlardır. Bunun yanında ilköğretim öğretmenleri, ders planı hazırlamada karşılaştıkları genel sorunlarla ilgili olarak sorulan sorulara, sorunları olmadığı yönünde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin, hazırladıkları ders planlarındaki amaç ve davranışlar ile içerik belirlenen ölçütlere uygun bulunmuştur. Öğretmenler hazırladıkları ders planlarında eğitim durumuna yer vermişlerdir. Ancak yazdıklarının yeterli olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun, ders planlarında değerlendirmeye yer vermedikleri, değerlendirmeye yer veren öğretmenlerin ise yazdıklarının yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ataman'ın (2003) sınıf içi iletişimde karşılaşılan davranış problemlerini konu alan çalışmasında, öğretmenden kaynaklanan nedenler; Öğretmenin yeterli hoşgörüye sahip olmaması, istedik davranışları ödüllendirmekten çok istenmeyen davranışları cezalandırma yoluna gitmesi, istenilen davranışlar için model olamaması, beklentilerini öğrencilerin gelişim seviyelerinin çok

üstünde belirlemesi ve onların bireysel özelliklerine önem vermemesi şeklinde sıralanmıştır. Görüldüğü gibi bu durumlar öğretmenlerin öğretimsel süreçteki yapmadıkları veya yanlış yaptıkları davranışlarla ilgidir. Benzer bir şekilde Oral (2000), “Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları” başlıklı çalışmada öğretmenlerin “öğrencilere derste kazanacakları hedef davranışları söyleme, sınıftaki bütün öğrencilerle iletişim kurma, görsel-işitsel araçları etkili kullanma, öğrencilerin derse ilgisini canlı tutma” davranışlarını “ara-sıra” düzeyinde gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır. “Sık sık” düzeyinde gösterilen davranışlardan bazıları ise “öğrencilerin dikkatini o gün işlenecek konuya çekme, dersi işlerken öğrencilerin düzeyini dikkate alma, zamanı etkili kullanma, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama, öğrencilerle göz iletişimi kurarak sınıfı denetim altında tutma, dersi sözel olmayan davranışlarla destekleme, ders bitmeden önce konunun önemini tekrar açıklama” davranışlarıdır. “Her zaman” düzeyinde gözlenen tek davranış ise “İçeriği açık ve anlaşılır bir şekilde sunma” davranışlarına ilişkin bulgulardır. Ekici (2004)’nin sınıf yönetimi profilleriyle ilgili araştırmasında 4 profil altında incelenen öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecindeki eksiklerinin önemli bir bölümünün öğretimsel yönetime yönelik olduğu belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin gelişi güzel ve sabit oturma düzenleri, öğretmenin sözünün kesilmesi ve herhangi bir tartışmadan özellikle kaçınılması, öğrencilerin dikkatini çekmeye ve dikkatlerini sürdürmeye yönelik uyarı ve işaretlerin verilmemesi, çok nadir olarak ödül/motivasyon kullanılması, sınıfta tüm kararları öğretmenin alması, yıllarca aynı ders araç gereçlerinin kullanılması ve öğretim zamanının verimli kullanılmaması gibi bulgular elde edilmiştir.

Kapusuzoğlu (2004)’nin İlköğretim düzeyinde sınıf yönetimi uygulamalarının öğrenci öğretmen görüşleri ve sınıf yönetimi profilleri açısından değerlendirilmesine ilişkin bir araştırmasında 6 sınıfı devam eden 62 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlere yönelik anket uygulaması yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme etkinlikleri sürecinde öğrenciye dersin amaç ve davranışları ile öğrencilere yönelik beklentilerini açıklama, eşit ve yeterli söz hakkı verme, öğrenciyi dinleme, ödül-pekiştirici ve sınıf düzeni gibi konularda yeterli düzeyde olmadıkları ve çok yönlü desteğe ihtiyaçlarının olduğu belirtilmiştir. Ergin (1995) yaptığı bir çalışmada da öğretmenlerin öğretmen davranışlarını göstermede, kendilerini çoğunlukla yeterli görürken; öğrencilerin aynı düşünceyi paylaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğretmen yeterlikleriyle ilgili yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçleri alanında yetersiz kaldıkları saptanmıştır (Sönmez 1992; Alacapınar 1994; Köseoğlu 1994; Taşdemir 1995).

Öztürk, Koç ve Şahin (2003) tarafından yapılan araştırma ile sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine karşı ayırım yapıp yapmadığı, öğrencilerin bundan nasıl etkilendiği ve farklı davranılan öğrencilerin sınıf içindeki akademik ve sosyal davranışları belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bir çoğunun yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere öğretim sürecinde farklı davrandıkları belirlenmiştir. Güven ve Akdağ (2002) “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları” başlığını taşıyan araştırmalarında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinliklerini incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen ve kendi araştırmamızla ilişkili en dikkat çekici bulgu; Öğrencilerin %51.5’i öğretmenlerinin öğrencilerin derse ilgilerini çekme konusunda cesaretlendirici sözler kullandıklarını belirtmiş olmalarıdır. Ök, Göde ve Alkan (2000) yaptıkları “ilköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisine ilişkin araştırmada öğretmenlerin bir çoğunun sınıf yönetimi ilke ve yöntemlerini bildiklerini, derse katılımı sağlamak için uygun yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Gökçe (1999), ilköğretim öğretmenlerinin göstermesi gereken temel yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını saptamak amacıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim sürecinde kullanılan yöntemler gibi konularda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rosenthal ve Jacobson (1968; Akt. Tatar, 2008)’ un öğretmen beklentisi ile ilgili r araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen beklentisinin ne olduğu, nasıl oluştuğu, hangi öğrenci özelliklerinden etkilendiği ve öğrenci açısından ne tür sonuçlar doğurduğu üzerinde durulmuştur. Rosenthal ve Jacobson, bu çalışmalarında, Kaliforniya’daki bir ilkokulda öğretim yılı başında tüm öğrencilere bir test uygulamışlar ve öğretmenlere testin okul yılı içinde bazı öğrencilerin hızlı bir gelişme kaydedeceğini belirlediğini söylemişlerdir. Halbuki öğretmenlere bildirilen bu öğrenciler, test sonuçlarına göre değil rastgele seçilmişlerdir. Fakat öğretmenler bu söylenmemiştir. Üstelik test hızlı gelişmesi beklenen öğrencileri tespit etmek için hazırlanmamış sıradan bir IQ testidir. Araştırmacılar öğretim yılı sonunda okula gelip yeni bir IQ testi uyguladıklarında oldukça şaşırtıcı bir sonuçla karşılaşmışlar: Rastgele seçilmiş olsa da hızlı gelişim göstereceği söylenen öğrencilerin IQ’larında 10-15 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Araştırmacılar elde ettikleri veriler karşısında sınıfta *kendi kendini doğrulayan kehanet* (self-fulfilling prophecy) sürecinin işlediği sonucuna varmışlardır. Yani herhangi bir veriye dayalı olmasa da öğretmenlere bazı öğrencilerin daha iyi olacağının

söylenmesi, öğretmenlerin bu öğrencilere, söylenenleri doğrulayacak şekilde farklı davranmalarına neden olmuştur (Farley ,1998. Akt. Tatar, 2008). Buna öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilere daha sıcak davrandıkları, gülümsedikleri ve teşvik ettikleri; daha açık ve daha uygun geribildirimde bulundukları; fazla ödüllendirir ve daha az eleştirdikleri; daha fazla zaman ayırarak konuları daha iyi öğretmeye çalıştıkları; daha fazla söz hakkı ve öğretme fırsatı vermeye çalıştıkları belirlenmiştir. Buna karşın düşük başarı beklentisi oluşturdıkları öğrenciler sınıfta daha uzağa oturtma, daha az ilgilenme, daha az göz teması kurma, daha az beden dili ile iletişim kurma, daha az söz hakkı verme, onları sınıf etkinliklerine daha az katma, daha az cevaplama süresi tanıma, hataları üzerinde daha az düzeltme yapma, sergiledikleri olumsuz davranışlarından dolayı daha çok eleştirme davranışları sergilediklerine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Klimczak (1995), çalışmasında, deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler tarafından rapor edilen, içeriğin öneminin eğitimsel strateji kararlarını nasıl etkilediği konusunu incelemiştir. Toplam 152 stajyer öğretmen ve 153 çalışan öğretmen, iyi yapılı ve kötü yapılı içerikli ders aktivitelerinde, seçilmiş eğitimsel çalışmalarının kapsamını ortaya çıkarmalarını istedikleri sorular hazırlamışlardır. Çalışmada elde edilen sonuçlar; Deneyimsiz ve deneyimli öğretmenlerin içerik yapısına dayalı eğitim stratejileri ile ilgili kararlarını değiştirip çeşitlendirebildiklerini görülmüştür. Bu sonuç, stajyer öğretmenlerin eğitim hakkındaki bilgi birikimi hakkında bazı sorular ortaya çıkarmıştır. Deneyimsiz öğretmenler tarafından yapılan değişikliklerin deneyimli öğretmenlerinkiyle aynı olduğu görülmüştür.

Solomon ve Kendal (1998) açık sınıflarda okuyan öğrencilerin işbirliği yapma, demokratik davranma ve sınıf etkinliklerine katılma ve yaratıcılık bakımından geleneksel sınıflardan daha iyi durumda oldukları ve daha olumlu tutum ve benlik kavramının gelişmesinin sağlandığını belirtmişlerdir. Brophy (1980) tarafından yapılan araştırmada, öğretmene ceza yerine yanlış davranışı düzeltme konusunda sınıf yönetimi stratejilerinden yararlanmanın gereğini vurgulamıştır.

Banks ve Thompson (1995) öğrenci, veli ve öğretmenlerin kendi yaşamları boyunca en beğendikleri öğretmenlerin niteliklerini analiz etmişlerdir. Bu niteliklerin araştırmamızın konusuyla da yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bunları, öğrenme sürecini ilginç ve hatta eğlenceli kılan; kendilerine değer veren ve iyi oldukları durumlarda bundan hoşnutluk duyan; başarılı hissetmelerine, olumlu düşünmelerine ve en iyi olmak için mücadele etmelerine

yardımcı olan; kendilerini dinleyen, görüş ve fikirleriyle ilgilenen öğretmenler olarak nitelendirmişlerdir.

Zahorik (1975; Akt. Eskiocak, 2005), öğretmenlerin derse başlamadan önce genellikle ne tür planlar yaptıklarını ve ne tür kararlar aldıklarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında etkinlik seçimi, içerik düzenleme ve materyal seçimi dışında öğretmenlerin tümü tarafından alınan hiçbir karar olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin derste içeriğin kullanımına çok önem vermelerin karşın dersi amaçlarının ve öğretim sürecinde kullanılacak materyallerin planlarda yer almasına çok önem vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenler arasında en yaygın olarak alınan kararların %81 ile etkinlikler olduğu, öğretmenlerin %70'inin içerik kararları, % 56'sının aldığı materyal belirleme kararları ve %25'inin aldığı tanı kararları izlemektedir. Amaçlar, miktar bakımından öğretmenler için çok önemli planlama kararı olarak görülmemektedir. Etkinlikler, miktar bakımından çok önemli planlama kararlarıdır. Ancak hiçbir zaman alınan ilk karar olarak görülmemiştir. İçerik, miktar bakımından en önemli planlama kararlarındanıdır. Ayrıca öğretmenler, ilk karar olarak en sık içerik kararlarını almışlardır. Öğretmenlerin yarısından fazlası materyal kararlarını almasına rağmen, değerlendirme, tanı, organizasyon ve eğitim kararları daha az öğretmen tarafından alınmıştır. Organizasyon ve eğitim kararları ise miktar bakımından önemsiz kararlardır. Planlamada, öğretme seviyesi, içerik alanı ve öğretim deneyimi çeşitleri bağlantılarında az farklılık ortaya çıkmıştır.

Amerikan psikologlar birliği eğitim komisyonunun (1992) 1992' de yayınladığı rapora göre etkili öğretmenleri, öğrencilere neyi, nasıl öğreteceklerini çok iyi bilen, öğrencinin biricikliğine değer veren bunu saygıyla karşılayan; olumlu bir model ve yol gösterici olan; düzenli olarak öğrenciyi değerlendiren; öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kılacak soru sorma becerilerine sahip kişiler olarak tanımlamışlardır. Brophy ve Good (1986), Öğretmenin mesleki bilgisi ve kişilik özellikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu değişkenlerin kararlı olmaması nedeniyle öğrenci başarısı ile anlamlı ilişki vermediklerini ileri sürdüklerini, buna karşılık gözlem teknikleri geliştikçe, öğretmenlerin bazı niteliklerinin öğrenci başarısı ile ilişkisini gösteren araştırma bulgularına rastlanmakta olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, sıcak, hevesli, heyecanlı, işe yönelik ve düzenli olma, çeşitli materyal kullanma, açıklamalar yapma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, arka arkaya birkaç soruyu sorma yerine tek ve açık bir soru sorma öğrenci başarısı ile olumlu ilişki gösteren öğretmen davranışları olarak bulunmuştur. Eleştirme, kınama, küçük düşürücü sözler

söyleme, yarışmayı teşvik etme, cinsiyet yönünden ayırım yapma başarı ile olumsuz ilişki gösteren özelliklerdir. Woolfolk (1995), öğretimsel etkinliklerin yönetimindeki dikkat çekme ve sürdürme süreçlerini etkili öğretmenlik başlığında ele almış ve etkili öğretmen niteliklerini Bilgili olmak, Açık ve net olmak, Coşkulu olmak başlıkları altında toplamıştır. Bilgili olmak boyutu, öğretmenin alan ve öğretim teknikleri bilgisi ile bu bilgileri aktarabilme becerisini içermektedir. Bilgi boyutu zamanla öğretmenlerin öğrenilecek materyali yaş düzeyine, gelişim özelliklerine, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve sınıf özelliklerine uygun hale getirebilmesini de içerir. Açık ve net olmak, öğretmenin dersi işlem basamaklarına uygun yürütüyor olması, yönerge ve anlatımlarında şeffaflık ve sadeliği içermektedir. Coşkulu olma durumu ise öğretmene göre değişmekte ancak daha çok öğrenciye coşkuyla ve dostça yaklaşarak olumlu geribildirim sunma ve güdülemeyi içerir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, verilerin çözümlemesinde kullanılan teknikler ve araştırmada izlenen sürece yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel durum çalışması modelinde olup 2007-2008 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir ilçesinde görev yapan 5. sınıf öğretmenlerinin öğretimsel etkinliklerin yönetiminde, dikkat çekme ve sürdürme aşamalarına ilişkin davranışlarının, derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesine yönelik nitel durum çalışmasıdır. Çalışmada 5. sınıf öğretmenlerinin sınıftaki öğretimsel süreçte öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlar ve etkinlik sürecinde dikkat çekme ve sürdürülmesine ilişkin görüşlerinin ne olduğu ve bu davranışlara öğretim sürecinde nasıl yer verdikleri incelenmiştir.

Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönüyle durum çalışmasının, “Nasıl” ve “Niçin” sorularını temel aldığı ve araştırmacının kontrol altında tutamadığı olgu veya olayı derinlemesine inceleme imkanı verdiği söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Karmaşık sosyal ilişkilerin ve etkileşimlerdeki anlaşılması zor örüntülerin incelenmesinde nitel araştırma yöntemi, küçük insan grupları ya da durumlar hakkında zengin ayrıntılarla dolu bir veri seti sağlayabilir. Yin ise (1984, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006), durum çalışmasının özellikle değişkenlerin bulundukları bağlamdan ayrılmasının mümkün olmadığı durumlara oldukça uygun olduğunu söylemiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2007–2008 öğretim yılı Adana ili, Yüreğir ilçesinde 8 ilköğretim okulunda görev yapan 15, 5. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okul ve öğretmenlerin seçiminde iki aşamalı bir yol izlenmiştir. Adana ilinde bulunan tüm ilköğretim okullarına ulaşmanın güçlüğü nedeniyle ilk olarak ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemleri izlenerek 8 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi

ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir. Araştırmada orta sosyo ekonomik çevrede bulunan 8 ilköğretim okulu; 5-15 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenler ve Sosyal Bilgiler dersine ilişkin ölçütler belirlenmiştir.

Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İki örnekleme yönteminin birlikte kullanılacak olmasının sebeplerinden biri; nitel araştırmaların doğası gereği esnek bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu konuda Yıldırım ve Şimşek (2006), araştırmacıların örneklemeyle ilişkin kararlarını verirken birden fazla örnekleme yöntemini aynı anda kullanabileceğini ya da araştırmanın herhangi bir aşamasında gerek duyuyorsa, başlangıç aşamasında olmadığı halde yeni örnekleme yöntemlerini her an uygulamaya koyabileceklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir sebep ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırma sonuçlarının güvenilirlik ve kullanılabilirliğinin az olduğundan ölçüt örnekleme yöntemiyle de yeterli güvenirliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Aşağıdaki Tablo 3.2.1.'de araştırmanın çalışma grubu ve veri kaynağını oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, kıdemlerine ait kişisel bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet ve Kıdemlerine Göre Dağılımları

Değişkenler		Görüşme	Gözlem
CİNSİYET	Bayan	8	2
	Erkek	7	2
	Toplam	15	4
KIDEM	5-10 Yıl	3	1
	11-15 Yıl	12	3
	Toplam	15	4

Yukarıdaki Tablo 3.2.1.'de çalışma grubunu oluşturan 15 öğretmenin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin 8 bayan ve 7 erkek öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Sınıfta gözlem yapılan öğretmenler ise 2 bayan ve 2 erkek şeklinde dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem aralıklarına baktığımızda görüşme yapılan öğretmenler 5-10 yıl aralığında 3; 11-15 yıl aralığında ise 12 öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinde ise 5-10 yıl aralığında 1; 11-15 yıl aralığında 3 öğretmen bulunmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf mevcutlarına ilişkin bilgi verilmesinin de yararlı olacağı düşünüldüğü için aşağıdaki Tablo 3.2.2.' de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına İlişkin Bilgiler

Öğretmenler		<i>Ö</i> <i>1</i>	<i>Ö</i> <i>2</i>	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	<i>Ö</i> <i>8</i>	<i>Ö</i> <i>9</i>	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15
Mevcut	Kız	<i>19</i>	<i>18</i>	25	24	19	18	14	<i>18</i>	<i>21</i>	14	13	18	19	17	20
	Erkek	<i>17</i>	<i>19</i>	22	22	18	17	16	<i>17</i>	<i>22</i>	14	17	16	17	18	16
	Toplam	<i>36</i>	<i>37</i>	47	46	37	35	30	<i>35</i>	<i>43</i>	28	30	34	36	35	46

* Koyu renk ve italik yazı ile gösterilen sütunlar aynı zamanda sınıfta gözlem yapılan öğretmenleri ifade etmektedir.

Yukarıdaki Tablo 3.2.2.' de çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf mevcutları incelendiğinde Ö10 sınıfı dışındaki 10 sınıfın mevcudunun 30-40 aralığında olduğu; 4 sınıfın mevcudunun da 40'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Gözlem yapılan tüm sınıfların 35-45 aralığında ve kalabalık olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında, mümkün olduğu ölçüde birden fazla veri toplama yöntemi kullanmak önerilen bir durumdur (Hartley, 1995, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle bu çalışmada da nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmış, veri kaynağı olarak da öğretmenlerin yardımına başvurulmuştur. 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıftaki öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarıyla ilgili görüşleriyle; bu görüşlerini sınıflarındaki öğretim sürecine nasıl yansıttıklarını öğrenmek amacıyla gözlem tekniği kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama süreçlerinde kullanılan görüşme ve gözlem formlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarına ilişkin düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde öğrenebilmek için görüşme tekniği kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Anketlere verecek yanıtları olmayan ya da bir dizi soruya yanıt vermeyi çekici bulmayan, sözel olarak kendini ifade etmekte yazıyla ifadeye oranla daha başarılı kişilerden görüşme

yoluyla daha kolay ve doğru bilgi sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca Cevaplayıcının başkalarına danışmadan cevap vermesinin sağlanması, cevaplarda bireyselliğin korunması açısından önemlidir. Bu da veri kaynağının teyit edilmesini sağlar ve anket yoluyla elde edilen verilere göre geçerliği daha yüksektir (Karasar, 1999). Aynı zamanda form ya da anketlere yansımayan ipuçları da görüşme sırasında edinilebilir (Pişkin&Öner, 1999).

İlgili alan yazın taramasına bağlı olarak araştırması tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu 8 maddeden oluşmuş ve öğretmenlerin sınıf yönetimi düşünceleri, sınıftaki öğretimsel etkinlikler ve dikkati sürdürme becerilerinin neler olduğu ve sınıflarında kullanıp kullanmadıkları; kullanıyorlarsa nasıl ve ne ölçüde kullandıkları hakkındaki görüşlerini mümkün olduğu kadar açık ve net bir biçimde tanımlayabilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öncelikle derste öğrencilerin dikkatini etkileyen durumlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Daha sonra sosyal bilgiler dersinde dersin işleniş süreci boyunca öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye yönelik herhangi (nasıl) bir planlama yapıp yapmadıkları; dersin işleniş süreci boyunca öğrencileri dikkatlerinin dağılıp dağılmadığını nasıl anladıkları ve bu duruma karşı ne yaptıkları; sınıflarını etkinliklere uygun olarak önceden (nasıl) düzenleyip düzenlemedikleri; dersin işleniş sürecinde (ne tür) farklı etkinlik ve yöntemler kullanıp kullanmadıkları ve bu süreçte ne yaptıkları; görsel araç gereç ve materyal kullanımları; ders konularını öğrenci yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri; sınıfın oturma düzeni, dönüt, düzeltme, eşit söz hakkı. görev ve sorumluluk vermelerine ilişkin soruları içeren görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanarak uzman görüşü alınmak üzere Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Sınıf öğretmenliği bölümü öğretim üyelerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından bir öğretmenle pilot uygulama çalışması yapılarak gerekli düzeltmelerin ardından forma son şekli verilmiştir (Ek:2). Son şekli verilen form 8 maddeden oluşmaktadır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Gözlem

İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürmeye ilişkin olarak, öğretim süreci boyunca sergiledikleri davranışları ayrıntılı bir şekilde belirleyebilmek amacıyla gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem belli bir ortam yada kurumda oluşan davranışları ayrıntılı olarak incelemek amacıyla kullanılan bir tekniktir ve sözel olmayan davranışlara ilişkin verilerin toplanmasında tarama, deney ve

doküman araştırmasına göre daha uygundur (Bailey, 1987. Akt. Balcı, 2007). Olaylar arasındaki nitel ve nicel olası bağlantıların bulunmasına olanak sağlar (Bouty, 1952. Akt. Karasar, 1998). Araştırmacıya, davranışı doğrudan gözleme imkanı vererek çalışılan konuyla ilgili kişilerin bütün yönleriyle ve derinlemesine irdelenmesini olanaklı kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Eğer araştırma amacına hizmet eder, sistemli bir şekilde planlanıp kaydedilirse bilimsel bir nitelik kazanır (Judd ve Diğerleri, 1987. Akt. Balcı, 2007). Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formu ilgili literatür ve uzman görüşleri temel alınarak oluşturulmuş, pilot uygulaması yapılmasının ardından son şekli verilmiştir(Ek-3).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veri toplama süreci, Adana Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulamaya yönelik araştırmacı tarafından belirlenen ilköğretim okulları ile ilgili yazılı olurun alınmasından sonra başlamıştır.

Veri toplama sürecinin ilk basamağında, okul ziyaretleri yapılarak öğretmenlerle ön görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere araştırmaya ilişkin bilgi verilerek görüşmelere başlamadan önce gönüllü 4 öğretmenin sınıfında gözlem uygulaması yapılacağı söylenmiştir. Daha sonra gönüllü olan 4 öğretmenin sınıfında gözlem uygulaması gerçekleştirilmiştir. Her sınıf için yapılan gözlem sayısı benzer veriler elde edilinceye kadar devam etmiş ve 2 Nisan ile 6 Mayıs 2008 tarihleri arasında belli aralıklarla, her sınıf 4 kez olmak üzere toplamda 16 sınıfın gözlem uygulaması yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin genellikle ilk ders saatinde işlenmesi sebebiyle öğretmenlerden bu dersi bir defaya mahsus farklı bir ders saatinde işlemeleri istenmiş ve bu teklif öğretmenler tarafından kabul edilmiştir. Buna göre 4 sınıf gözleminin 3'ü ilk ders saatinde; 1'i de farklı bir ders saatinde yapılmıştır. Burada öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini etkileyen durumların ve öğretmen davranışlarının sosyal bilgiler dersinin işleniş saatine göre değişip değişmediğinin anlaşılması amaçlanmıştır.

Gözlemlerde katılımsız gözlem tekniği dâhilinde öğretmenin ve öğrencilerin doğal hallerinin araştırmaya yansması sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde yapılan tüm gözlem ve görüşmelerde video kamera kullanılmıştır. Gözlemler, ders esnasında araştırmacının etkisiz bir şekilde sınıfın; öğrencilerden uzak ve dikkatlerini en az çekecek bir noktada ders boyunca, bir yandan not alması; diğer taraftan öğrenmen davranışlarını

gözlemesi şeklinde gerçekleşmiştir. Gözlem uygulamalarında video kamera kullanılmıştır. Kullanılan video kamerasının, araştırmacının görüş açısının en az olduğu, öğrencilerin dikkatini en az etkileyecek ve sınıfı mümkün olduğu kadar çok kapsayacak bir noktaya konulmasına çalışılmıştır. Böylece araştırmacının uzak olduğu yerlerde olup biten durumlarla; not alırken kaçırabileceği ayrıntıların daha sonra yakalanabileceği düşünülmüştür.

Veri toplama sürecinin ikinci basamağında, çalışma grubunda yer alan 15 öğretmenle görüşmeler yapılarak başlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 7-24 Mayıs 2008 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmeler, gözlem uygulamalarına ilişkin veri toplama süreci tamamlandıktan sonra telefonla randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, görüşmenin yapıldığı yerin sessizliği dikkate alınarak Çok amaçlı salon, Müdür yardımcısı ve Rehber öğretmen odası gibi ortamlarda yapılmıştır. Görüşmeler sırasında, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Tüm görüşmeler de sınıf gözlemlerinde olduğu gibi öğretmenlerin onayı alınarak video kamera kullanılmıştır. Ortalama 20' ile 35' (dakika) süren görüşme süreçleri boyunca öğretmenlerin en samimi yanıtları vermeleri için uygun atmosferin oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Tüm gözlem ve görüşmelerde video kamera kullanılmasının sebebi araştırmanın analiz sürecinde oluşabilecek veri kaybının en aza indirgenmesi gayesidir. Nitekim Karasar (1998), niteliksel bir araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamadaki en önemli tekniklerden birinin ses ve görüntü kayıtlarının kullanılması olduğunu belirtmiş; Ses ve görüntü kayıtlarıyla insan beyninin kayıt ettikleri birleştirildiğinde kapsamlı veriler elde edilebileceğini; ayrıca sözel olmayan iletişim davranışlarının yakalanarak anlamlandırılmasının söz konusu olabileceğini ifade etmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme ve sınıf gözlemlerinden elde edilen verilerin çözümünde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir. Önceden belirgin olmayan temaların ve kodların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006,).

İçerik analizi öncesinde araştırmacının gözlem uygulamalarında aldığı notlar ve video kamera görüntüleri birlikte ayrıntılı bir şekilde incelenerek bilgisayar ortamında (Word programı) yazıya aktarılmış ve analize uygun veri metinleri haline getirilmiştir. Görüşmelerde ise video kamera kayıtlarındaki nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular dikkate alınarak yine bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve analize uygun veri metinleri haline getirilmiştir.

İşlemeyi kolaylaştırmak amacıyla, verilerin amaca uygun bir biçimde kısa, basit ve açık sembollerle ifade edilmesine kodlama denir (Karasar, 1998). Bu bağlamda oluşturulan gözlem ve görüşmelere ilişkin veri metinleri (Ek-4, Ek-5), defalarca okunarak, satır satır okuma tekniği ile değerlendirilmiş ve kod listesi oluşturulmuştur (Ek-6). Kod listesi oluşturulurken ilgili literatür ile gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler göz önünde bulundurulmuştur. Kodlama işleminden sonra, elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri belirlenmiş ve böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod listesi ve temalar uzman görüşüne başvurularak son şekli verilmiştir. Kvale (1996)'ye göre anlamların kategorize edilmesi tekniğine dayalı olan bu grupta, metinlerden geçerli çıkarımlar yapılabilmesini ve nitel araştırmanın amacı olan betimlemelerle yorumlar arasındaki bağın sürekliliğini sağlar. Araştırmanın analiz süreci sonunda ortaya çıkan kod listesi ve kod listesiyle uyumlu kavramsal çerçeve bulgular halinde tanımlamaya ve yorumlamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada gözlem ve görüşmelerin içerik analizi sonucu elde edilen tema ve kodlar, bulguların sunulmasında herhangi bir yoruma yer vermeden ve ayrı başlıklar halinde, sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde sunulmuştur. Alıntılar tırnak işaretiyle sunularak, yapılan alıntılara ilişkin kısaltmalar kullanılmıştır. Kısaltmalar öğretmen sayısı dikkate alınarak cinsiyet, yaş vb. herhangi bir ayırım gözetmeksizin yapılmıştır. Öğretmenler Ö1, Ö2.... şeklinde kısaltma yapılarak sıralanmıştır. Gözlem yapılan öğretmenlere ilişkin kısaltmalar ise görüşmelerdeki sıra numarası dikkate alınarak yapılmış; sınıfında gözlem yapılan öğretmenler ise koyu renkte ve italik biçimde belirtilerek, ayrıca bir kısaltma yoluna gidilmemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın amacı doğrultusunda İlköğretim 5. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal bilgiler dersinde sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlar, dikkat çekme ve sürdürme davranışlarına ilişkin görüşleri ile bu davranışlara sınıflarında yer verme durumları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda gözlem ve görüşme verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca gözlem ve görüşme bulguları bir arada değerlendirilerek benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

4.1. Görüşme Analizinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan görüşme verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular “Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlara ilişkin bulgular” ile “Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürmeye yönelik davranışlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular” şeklinde başlıklar altında sunulmuştur.

4.1.1.Öğretmenlerin Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Görüşme sırasında öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenci dikkatini etkilediği düşünülen durumları değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlara ilişkin görüşleri analiz edildiğinde öğretmenlerin öğrenci dikkatini etkileyen etmenleri Öğretmen Etkenli, Öğrenci Etkenli, Eğitim ve Dış Ortama ilişkin durumlarla açıkladıkları görülmüştür.

Sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlarla ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin kodların görüşme yapılan öğretmenlere göre dağılımı aşağıdaki Tablo 4.1.1.1’ de yer almaktadır.

Tablo 4.1.1.1 de görüldüğü gibi öğretmen etkenli durumlarla ilgili olarak en fazla vurgulanan durumun öğretmenin “Araç-gereç ve materyal Kullanımı”na ilişkin olduğu görülmüştür (6 öğretmen). Dört öğretmen öğrenci dikkatini öğretmenin olumlu iletişim becerileri ile açıklarken; üç öğretmene göre öğrenci dikkatini etkileyen durum “soru sormadır.” Ders konularının günlük hayatla ilişkilendirilerek anlatılmasının öğrencinin dikkatini etkilediğini düşünen 3 öğretmenin yanı sıra, 2 öğretmen “öğretmenin dış görünüşünün” de öğrenci dikkatini etkilediğini belirtmiştir. Birer öğretmenin görüşü ise öğretim sürecinde öğrencilere “eşit söz hakkı verme” ve ders esnasında eğlenceli etkinliklere yer vermenin (oyun) öğrenci dikkatini çektiğine ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. İlk olarak “Araç-gereç ve Materyal Kullanımı” ile ilgili görüşlere ilişkin bir öğretmen; “*..Ders içinde ders kitabının yanında yardımcı kaynaklar, CD, televizyon, projeksiyon gibi araç gereçlerin kullanımı öğrencilerin dikkatlerini olumlu anlamda etkiliyor.*”(Ö4) şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretim sürecinde “Olumlu Dil” kullanımına ilişkin görüş belirten bir öğretmen Derse ilk girişte “*..Günaydın! Nasılsınız, iyi gördüm sizi oğlum/kızım sen nasılsın şeklinde sohbet havasında olumlu ifadeler kullanmak derse karşı ilgilerini arttırmaktadır (Ö1)*” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Yine bu süreç içerisinde öğretmenlerin “Ders anlatış (Günlük hayatla ilişkisini ortaya koyma) Biçimi”nin öğrencilerin dikkatlerini etkilediği yönünde görüş belirten diğer bir öğretmen “*..Sınıftaki düzenden tutun, panodaki eşyalardan oturma düzenine kadar bir çok şey etkilemektedir. Ama tabi öğrencinin dikkatini en çok etkileyen şey Öğretmenin dersi işleme tarzıdır Öğrenciyle iletişiminden tutun da kullandığı yöntem ve tekniklere kadar bir çok şey dikkatlerini etkilemektedir.*”(Ö5)” şeklinde ifadelere yer vermiştir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini etkileyen Öğretmen Etkenli durumlardan öğretmenin “Dış görünümü” ile ilgili olarak görüş belirten bir öğretmen “*..Bence öğretmenin sınıfa temiz ve şık elbiseler giyerek gelmesi öğrencilerin derse olan dikkatlerini çok olumlu etkilemektedir.*”(Ö13)” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

“Dikkat çekmeye yönelik Soru Sorma” ile ilgili görüşlere ilişkin olarak ise bir öğretmen “*...Derse geçişi kolaylaştıracak dikkat çekici ve iyi hazırlanmış bir soru oldukça etkili olabilir. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde “kronoloji” konusunu anlatmaya başlamadan önce öğrencilere “doğum gününü, okula başladığı ilk günü vb. hatırlayan var mı?” gibi bir sorular müthiş bir şekilde dikkat çekici ve katılımı artırıcı olabiliyor.* (Ö6)” şeklinde görüş

belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıftaki öğretimsel etkilikleri yönetme sürecinin vazgeçilmez parçalarından biri olan Soru Sorma, ilerleyen bölümlerde daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Öğretim sürecinde öğrencilere soru sorarken “Eşit söz hakkı verme” ile ilgili olarak ise “Ö6: *Öğrencinin derse katılımı yani mümkün olduğu kadar bir çok öğrenciye yeteri kadar söz hakkı vermek yine dikkatlerini etkileyebiliyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Son olarak öğrencilerin dikkatlerini etkileyen öğretmen etkenli durumlardan “Oyun” ile ilgili olarak ise “...*Dersin işlenişiyle ilgili mümkün olabiliyorsa derse “oyun” ile başlamak oldukça dikkat çekici oluyor.(Ö9)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4.1.1.1 de Öğretmenlerin Öğrenci Etkenli Durumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin bir çoğunun (10 öğretmen) öğrencilerin “kendi aralarında konuşması” üzerinde durduğu görülmüştür. Bunun yanında azımsanmayacak sayıda (7) öğretmenin de öğretim sürecinde öğrencilerin “Ders dışı araç gereçlerle ilgilenmesinin” dikkatlerini etkilediği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Sonrasında ise 3 öğretmen öğrenciler arasındaki “farklı öğrenme düzeyi”, 2 öğretmen “Derse hazırlıklı gelme” ve 1 öğretmen de “Pencereden dışarı bakmaya” ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Bu bölümdeki Derse hazırlıklı gelme kodu dışındaki öğretmen görüşlerinin bir önceki öğretmen etkenli durumlara ilişkin görüşlerden farklı olarak öğrencilerin dikkatlerini etkileyen olumsuz durumlarla ilgili görüşler olduğu söylenebilir. Aşağıda bu kodlara ilişkin görüşme örneklerine yer verilmiştir.

İlk olarak öğretim sürecinde öğrencilerin “Kendi aralarında konuşma”sı hakkında görüş belirten öğretmenlerden biri “...*Özellikle sürekli benim bir şeyleri anlatmam gereken konularda çok çabuk sıkılıyorlar ve kendi aralarında fısıldanmayla başlayıp eğer müdahale etmezsem giderek uğultu ve gürültüye dönüşen konuşmalar oluyor. O zaman konu hakkında düşüncelerine ve bu düşüncelerini paylaşmalarına yönelik sorular sorarak sorunu en aza indirmeye çalışıyorum.(Ö8)*” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Öğrencilerin dikkatlerini etkileyen öğrenci etkenli durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden “Ders dışı araç gereçlerle ilgilenme” ile ilgili görüş belirten öğretmenlerden biri ise; “...*Öğrenci; çantası, kalem, defteri gibi başka şeylerle ilgilenmeye başlamışsa dikkatinin dağıldığını anlıyorsunuz. Buna karşı da 40 dakika boyunca sadece ders anlatmak*

yerine 10 15 dakikada bir şarkı hikaye bilmece vb. kısa etkinlikler yapıyoruz. Yahut bazen de yanına yaklaşıp başını okşayarak ya da uzaktan göz teması kurarak derse dikkatini çekmeye çalışıyorum.(Ö6)” ifadelerine yer vermiştir.

Öğrencilerin dikkatlerini etkileyen öğrenci etkenli durumlardan kendi aralarındaki “Farklı öğrenme düzeyi”ne ilişkin olarak görüş belirten bir öğretmen de; “...Derste zorlanan ve dikkat çekmeye çalışan yaramaz öğrencilerin davranışları tüm sınıfın dikkatini olumsuz yönde etkiliyor. (Ö11)” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Pencereden dışarı bakma” durumuna ilişkin görüş belirten bir öğretmen; “...Pencere kenarında oturanlar için dışarıdaki olup biten her şeye odaklanma durumu oluyor ve bu durum dikkatlerinin sıklıkla dağılmasına sebep oluyor. (Ö3)” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Öğrenci etkenli durumlarla ilgili tek olumlu görüş olarak nitelendirilebileceğimiz kod olan “Derse hazırlıklı gelme” durumuna ilişkin olarak ise; “...Derse çok iyi hazırlanarak gelen öğrencilerin varlığı diğer öğrencileri de motive ediyor. (Ö11)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumların sonuncusu olan Eğitim ve Dış Ortama İlişkin Durumlarla ilgili olarak Tablo 4.1.1.1. incelendiğinde Öğrenci etkenli durumlar da olduğu gibi genel olarak olumsuz durumlar göze çarpmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin yarıdan fazlası (8 öğretmen) pencere dışından ve koridordan gelen seslerin dikkat dağıtıcı etkiye sahip olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında 3 öğretmen “Sınıf içi araç gereçlerin çokluğu ve düzensizliği”, 2 öğretmen de “Aile” ve “Ders esnasında sınıfa girilmesiyle” (aile, öğrenci vb.) ilgili görüş belirtmişlerdir. Aşağıda bu kodlara ilişkin görüşme örneklerine yer verilmiştir.

İlk olarak “Dışarıdan gelen sesler” ile ilgili görüş belirten öğretmenlerden biri; “...Öğrencilerim genelde dışarıdan gelen seslerden etkileniyor. Yağan bir yağmur veya köpek havlaması bile öğrencinin ve sınıfın dikkatini dağıtabiliyor.(Ö6)” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

“Sınıf içi araç gereçlerin çokluğu ve düzensizliği” ilgili olarak ise bir öğretmen; “...Materyaller yerli yersiz kullanılmamalı, Aksi taktirde çok fazla araç gereç sınıfta

düzensizliğe öğrencilerin gerekli gereksiz dikkatlerini bunlara vererek kopmalarına sebep olabiliyor (Ö13).” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Aile” hakkında konuşan öğretmenlerimizden biri; “...Ailelerin ekonomik durumu, okula ve eğitime bakış açısı olumsuz etkileyebiliyor. Ya tek çocuk olduğu ya da aile içinde farklı problemleri (parçalanmış aileler gibi) olduğu için olsa gerek derse karşı sürekli bir ilgisizlikleri var. Açıkçası bu konuda biraz çaresizim. Bizimkine benzer çevrelerde yaşayan ailelerin ve öğrencilerim daha fazla bilinçlendirilmesi yararlı olabilir.(Ö10)” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Öğrencilerin dikkatlerini etkileyen eğitim ve dış ortama ilişkin durumların sonuncusu olan “Ders esnasında sınıfa girilmesine” ilişkin olarak görüş belirten öğretmenlerimizden biri; “...Ders esnasından sınıfa birinin girmesi olumsuz etkiliyor. Bu gibi durumlarda sınıfı tekrar toparlamakta zorlanıyoruz.(Ö14)” şeklinde ifadeler yer vermiştir.

4.1.2.Öğretmenlerin Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Çekme ve Sürdürmeye Yönelik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürmeye yönelik davranışlarına ilişkin görüşleri, görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ve öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve dikkati sürdürme basamaklarıyla ilgili literatür çerçevesinde ele alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürmeye yönelik davranışlarına ilişkin görüşleri “Öğrenciler Hazır Olana Dek Derse Başlamaması”, “Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanması”, “İlgi Çekici Sözel ve Sözel Olmayan İfadeler Kullanılması”, “*Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulması*”, “Dönüt ve Düzeltme verme” ve “Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntemleri Kullanabilme” temaları olarak ele almıştır. Aşağıda bu temalarla ilgili bulgular yer almaktadır.

4.1.2.1. Öğretmenlerin, Derse Başlamadan Önce Öğrenciyi Hazırlama Davranışlarına İlişkin Bulgular

4.1.2.2. Öğretmenlerin öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde, derse başlamadan önce öğrenciyi hazırlama davranışlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 4.1.2.1.1.’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.1.1. Öğretmenlerin, Derse Başlamadan Önce Öğrenciyi Hazırlama Davranışları

Öğretmenler Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	F
Olumlu dil, Güler yüzlü ve esprili yaklaşım									X							1
Anı, hikaye fıkra vb. anlatma			X										X	X		3
Açık amaçlar verme				X		X					X					3
Diğer/Önceki derslerle ilişkilendirme	X	X	X		X	X				X	X		X	X	X	10
Ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	13

Yukarıdaki Tablo 4.1.2.1.1.' de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenciler hazır olana dek derse başlamamasıyla ilgili olarak; öğretmenin derse giriş yaparken öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik, yaşantılarıyla ilişkili soru sormaya ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Bunun yanında 10 öğretmen de derse başlarken diğer/önceki derslerle ilişkilendirme yaparak giriş yaptıklarına yönelik ifadeler kullanmışlardır. Diğer kodlar incelendiğinde ise derse başlamadan önce 3 öğretmen anı, hikaye fıkra vb. anlatma ve açık amaçlar verme koduna ilişkin görüş belirtmiştir. Son olarak 1 öğretmen de Olumlu dil, Güler yüzlü ve esprili yaklaşım ilişkin görüş belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinde alıntı örnekleri yer almaktadır.

Derse giriş yaparken öğrencilerin “Ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sormaya” ilişkin görüş belirten bir öğretmen; “...*Örneğin geçenlerde yurdumuzdaki iklim ve bitki örtüsünü işleyeceğim zaman Türkiye fiziki haritasındaki renklerin anlamlarını işlerken oradaki renklerin neyi ifade ettiğini hatırlamalarını istedim. Ardından kendi yaşadığımız ortamdaki havanın yıl boyunca genel olarak nasıl olduğunu sordum. Zaten soru soruyu açtı ve ondan sonra iklim ve bitki örtüsüne giriş yaptığımda çok dikkat çekici oldu ve hepsi derse katıldı (Ö10)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Diğer/Önceki derslerle ilişkilendirme” durumuyla ilgili görüş belirten öğretmen; “...*Çevre*” konusunu işlerken “*evi bahçeli olan var mı?, bahçede kaç ağaç var, Neler yaparsınız?*” gibi sorular sorarım. Daha sonra bu bahçenin resmini tahtaya çizerim.

Matematik dersiyle ilişkilendirerek bahçenin çevre hesaplamasını yaparım.(Ö15)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Anı, hikaye fıkra vb. anlatma durumuyla ilgili olarak bir öğretmen; “...Özellikle müdürümüz toplantılarda derse ilginç hikayelerle giriş yapmamızı tavsiye eder. Ben de fırsat buldukça komuya uygun hikayeler anlatırım(Ö3)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Açık amaçlar verme ile ilgili olarak bir öğretmen; “...İşlenecek konu ve dersin hedef-davranışları hakkında onların anlayabileceği şekilde açıklamalar yaparak dikkatlerini çekmeye çalışırım (Ö4)” şeklinde ifadeler yer vermiştir.

Olumlu dil, Güler yüzlü ve esprili yaklaşım ile ilgili olarak görüş belirten öğretmen; “Sınıfa girdiğimde genellikle gülümseyerek Günaydın çocuklar, bugün nasılsınız... ya da Vay sınıf bugün de dünkü gibi herkesin gözü ıslıl ıslıl, aferin” gibi memnuniyetimi belirten ifadeler olumlu etkiliyor (Ö9)” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretim sürecinde öğretmenlerin dersin işleniş sürecine yönelik görsel çalışmalar kullanmasına ilişkin görüşleri Tablo 4.1.2.2.1.’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.2.1. Öğretmenlerin Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanmasına ilişkin Görüşler

Öğretmenler Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	F
Öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesi	X		X		X				X		X	X	X	X		8
Derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesi ve Ders konusuna uygunluğu	X			X	X	X				X		X	X			7
Hedef ve davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımı	X				X											2
Görsel çalışmaların Öğrenci seviyesi ve gereksinimlerine uygunluğu						X					X					2

Yukarıdaki Tablo 4.1.2.2.1.’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin dersin işleniş sürecine yönelik görsel çalışmalar kullanmasıyla ilgili olarak; görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (8 öğretmen) öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesine ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte 7 öğretmen de öğretim sürecinde derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesi ve ders konusuna uygunluğu ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Ayrıca 2 öğretmen hedef ve davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımı, 2 öğretmen görsel çalışmaların öğrenci seviyesi ve gereksinimlerine uygunluğuna ilişkin ifadeler kullanmışlar; 1 öğretmen de derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesi ne ilişkin görüş belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşme sırasında yaptıkları açıklamalardan örnek ifadeler yer almaktadır.

Öğretim sürecinde öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesi durumuyla ilişkin olarak görüş belirten bir öğretmen; “*Örneğin meslekler konusunu işleyeceğim zaman bir önceki gün herkes beğendiği mesleğin kıyafetini giyip gelsin dedim. Herkes hoşlandığı mesleğe uygun kıyafeti bulamasa da bu onların çok hoşuna gitti (Ö12)*” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesi ve Ders konusuna uygunluğu ile ilgili görüş belirten öğretmen ise; “*Örneğin Buluşlar konusunda sınıfa iğne, lamba, radyo, telsiz, telefon gibi araç gereçler getirdim. Bu şekilde derse başlamak öğrencilerin dikkatlerini olumlu anlamda etkiliyor (Ö4)*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Benzer bir şekilde başka bir öğretmen de: “*Konuya uygun resim yazı, gazete ve dergi kupürü gibi materyalleri sınıfa sıklıkla getiriyorum. Ben de getiriyorum. Getirmedeğimiz zaman ise öğrencilerin konuya olan ilgilerinde bir azalma olduğunu gözlemliyorum (Ö1)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Hedef ve davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımı” ile ilgili olarak ise bir öğretmen; “*Zaman zaman konuya girmeden yine konuyla ilgili 5-10 dakikalık CD izletirim ve daha sonra derse giriş yaptığımda öğrenciler konunun ne olduklarını zaten anladıkları için konuya ilgi ve dikkatlerinin daha fazla olduğunu görüyorum(Ö1).*” şeklinde görüş bildirirken; Görsel çalışmaların Öğrenci seviyesi ve gereksinimlerine uygunluğu durumuyla ilgili konuşan bir öğretmen ise; “*Derse ilk giriş yaparken bazen konunun adını söyler ve amaçlarımız hakkında bilgi vererek onların anlayabileceği Görsel sunumlar hazırlarım (Ö11)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.1.2.3. Öğretmenlerin Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecindeki öğretmenlerin dikkat çekme ve sürdürme davranışlarından sözel ve sözel olmayan iletilerin kullanmasıyla ilgili görüşlerine İlişkin Bulgular aşağıdaki Tablo 4.1.2.3.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.3.1. Öğretmenlerin Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanılmasına Yönelik Görüşleri

Öğretmenler		Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	F
Kodlar																	
Sözel Olmayan İletiler	Göz teması		X	X		X	X						X		X	X	7
	Dokunma					X									X		2
	Jest/Mimik	X											X				2
	Beden duruşu									X			X				2
Sözel İletiler	Olumlu dil	X							X	X				X			4
	Sözlü uyarı		X												X		2
	Soru sorma	X			X	X	X		X		X				X	X	8

Tablo 4.1.2.3.1. incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının (7 öğretmen), öğretim ortamında öğrencilerle Göz teması kurulması ile ilgili görüş

belirttikleri görülmüştür. İkişer öğretmen de dokunma, jest/mimik ve beden duruşuyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinde alıntılar yer almaktadır.

Sözel olmayan iletilerden göz teması kurulmasına ilişkin görüş belirten bir öğretmen; *“Derse ilk girişimde hem genel hem de bireysel olarak öğrenciyle kurulan göz teması etkiliyor bence. Şöyle bir baktığımda çocuk ya da sınıf dikkatini o anda size veriyor. (Ö8)”* ifadelerine yer vermiştir.

Öğretim sürecinde öğrencilerle dokunma ile ilgili görüş belirten bir diğer öğretmen; *“Ders boyunca öğrencilerle aramdaki ilişki genelde iyidir. Derse girişte dersin konusuyla ilgili yaşanmış bir hikaye anlatıyorum. Bazen sınıfa şarkı söyleyerek giriyorum. Bu arada kafasını çevirip sağa sola ya da etrafına bakıp başka şeyle ilgilenmeye başlayanlar olduğunda sözlü uyarılarda bulunurum. Yanına yaklaşıp omzuna dokunur, başını okşarım Çocuk o zaman susması ve dersle ilgilenmesi gerektiğini anlar. Bu şekilde tekrar derse devam ederim. (Ö14)”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Sözel olmayan iletilerden jest/mimik kullanımı ile ilgili olarak bir öğretmen: *“Önemli bir şey söylemeden önce ellerini havaya kaldırmak ya da anlatırken el kol hareketlerinizle destekleyerek konuşmak daha dikkat çekici oluyor. (Ö12)”* şeklinde ifadeler kullanmış; yine aynı öğretmen beden duruşu ile ilgili olarak ise; *“bazen de o gün konuyla ilgili dikkat çekecek bir şeyiniz yoksa tahtanın önünde sessizce beklemek öğrencilerin dikkatini çekebiliyor”* şeklinde ifadelere yer vermiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürme davranışlarında sözel iletilere ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlası (8 öğretmen) soru sorma durumuna ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra 4 öğretmen olumlu dil, İki öğretmen sözlü uyarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin sözel iletilere yönelik görüşlerinden örneklerle yer verilmiştir.

Öğretim sürecinde kullanılan sözel iletilere ilişkin soru sorma ile ilgili görüş belirten bir öğretmen; *“Eğer grup içindeki 3-5 öğrenci hazırlıksız ise o zaman bir takım dikkat dağıtıcı durumlar oluşabiliyor grup içindeki diğer öğrenciler de kendilerini derse veremiyor.buna karşı ise öğrenci(lerin) yanına gider “Nasılsın, iyi misin,Hayırdır, bugün*

keyifsiz görüyorum seni.Problem nedir” gibi bir sıkıntısı olup olmadığını sorarım.Çocuk ta istekliyse benimle paylaşıyor(Ö1).” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Olumlu dil kullanımı ile ilgili olarak görüş belirten bir öğretmen ise; “Özellikle derse ilk girişte “Günaydın! Nasılsınız, iyi gördüm sizi... ve ders süresince oğlum/ kızım sen nasılsın şeklinde sohbet havasında olumlu ifadeler kullanmak derse karşı ilgilerini arttırmaktadır. (Ö8)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Son olarak öğretimin sürecinde öğretmenler tarafından kullanılan sözel iletilerden “Sözlü uyarıya” ilişkin olarak ise bir öğretmen; “*Ders esnasında Dikkati dağınık bir öğrenciyi fark ettiğimde önce göz teması kurar ve hemen ardından sözlü olarak uyarıda bulunup dikkatini çeker ve derse devam ederim. (Ö2)”* şeklinde ifadeler kullanmıştır.

4.1.2.4. Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlerin uygun sınıf ve oturma düzeni oluşturulmasına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 4.1.2.4.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.4.1. Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulması

Öğretmenler Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	F
Farklı öğrenme düzeyindeki öğrencileri birlikte oturtma				X	X	X		X		X	X					6
U şeklinde ve Ayda bir öğrencilerin yer değiştirdiği oturma düzeni.													X			1

Görüşme yapılan öğretmenlerin Uygun sınıf ve oturma düzeni oluşturulmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde; 6 öğretmenin farklı öğrenme düzeyindeki öğrencileri birlikte oturtmayı; bir öğretmenin ise “U şeklinde ve ayda bir öğrencilerin yer değiştirdiği oturma düzenini tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu (14 öğretmen) sınıflarının küçük ve öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle klasik oturma düzenindeki tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim ortamında farklı öğrenme düzeyindeki öğrencileri birlikte oturtmayı tercih eden öğretmenlerden biri; “*Eylül ayında Türkçe ve matematik konularından oluşan bir seviye tespit sınavı yaptım. Öğrencileri de buna göre dengeli bir biçimde oturtmaya çalıştım. Tabi*

arada bir yer değişikliği yaptırıyorum.(Ö10)” şeklinde ifadeler kullanmış; Benzer düşünceye sahip bir öğretmen ise: “Sınıfın oturma düzeninde başarılı ve başarısız öğrencileri birbirlerinden olumlu etkilensinler diye birlikte oturturum. Aksi taktirde dengesizlik oluşacağını ve iyi öğrencilerin kümeleneceğini düşünüyorum (Ö6)” şeklinde görüş belirtmiştir. Görüşme yapılan bir diğer öğretmen de; “Oturma düzeninde ise başarılı ve başarısız öğrencileri yan yana oturtmaya çalışıyorum. Böylece birbirlerinden olumlu etkilenmelerini sağlayarak çalışkan öğrencinin diğerine yardımcı olmasının ve desteklemesini istiyorum ve bugüne kadar da çok verimli olduğunu düşünüyorum.(Ö4)” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu konuda farklı bir bakış açısına sahip öğretmen ise konuyla ilgili görüşünü; “oturma düzenini sene başında kendi gönüllerine bırakmışım. Ancak grup etkinliklerinde olduğu gibi başarılı ve başarısız öğrenciler bir yerde kümelendi o yüzden müdahale ederek birbirlerini olumlu yönde etkilemeleri umuduyla daha dengeli bir oturma düzeni oluşturdum.(Ö8)” şeklinde ifade etmiştir.

U şeklinde ve Ayda bir öğrencilerin yer değiştirdiği oturma düzenini” tercih eden öğretmen ise bunun nedenini; “sınıftaki oturma düzenim “u” şeklindedir. Ancak öğrencilerin yerlerini ayda bir değiştiririm. Değişiklik iyidir. Tekdüzelik sürekli aynı yerde oturmak sıkıcı olur diye düşünüyorum (Ö13)” şeklinde açıklamıştır.

4.1.2.5. Dönüt, Düzeltme Kullanımına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğrencilere yönelik dönüt, düzeltme kullanımlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki Tablo 4.1.2.5.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.5.1. Dönüt, Düzeltme Kullanımına İlişkin Görüşler

Öğretmenler Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	F
Öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme				X	X	X	X	X			X		X	X	X	9
Hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme	X		X					X	X	X	X				X	7
Düzeltilmelerde önce ipucu kullanma	X					X										2
Öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme	X			X	X			X	X	X	X		X	X	X	10
Gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma			X	X	X		X			X	X		X			7
Öğrencileri yanlış ya da eksik çalışma/cevapları karşısında birincil kaynaklara gönderme			X			X					X	X		X		5
Öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açma				X					X	X		X	X			5
Öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları bireysel yardım yaparak düzeltme/tamamlama.		X		X	X			X	X						X	6
Uygun çalışmalarını takdir ederek sunum,sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X	X		11
Yanlış cevaplarda öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme		X											X			2
Doğru cevabı alamadığı takdirde öğrencileri azarlama		X														1

Tablo 4.1.2.5.1.'de öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilere dönüt, düzeltme verilmesiyle ilgili davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde birçok (11) öğretmenin uygun çalışmaları takdir ederek sunum,sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme ile ilgili görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında sırasıyla 10 öğretmenin öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme; 8 öğretmenin öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme; 7 öğretmenin gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma ve hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme; 6 öğretmenin öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları bireysel yardım yaparak düzeltme/tamamlamaya ilişkin olarak görüşleri dikkat çekmektedir. Ayrıca 5'er öğretmenin öğrencileri yanlış ya da eksik çalışma/cevapları karşısında birincil kaynaklara gönderme ve öğrencilerin verdiği cevapların

doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açma; 2’şer öğretmenin düzeltmelerde önce ipucu kullanma ile yanlış cevaplarda öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme; ve son olarak bir öğretmenin de doğru cevabı alamadığı taktirde öğrencileri azarlamaya ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerine ilişkin örneklerle yer verilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları dönüt ve düzeltme davranışlarına ilişkin olarak en fazla görüşe sahip olan “Uygun çalışmaları taktir ederek sunum,sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme” ile ilgili görüş belirten öğretmenlerimizden biri görüşünü; *“Örneğin Dünyanın 7 harikası hakkında araştırma yapmalarını istediğimde durumu müsait olan öğrencilerden internetten araştırma yapmalarını ve resim getirmelerini istedim. Olmayan öğrencinin okul kütüphanesinden faydalanabileceğini yada farklı olarak resmini yapıp getirmelerini istiyorum. Örnek çalışmaları sınıfta sergiliyorum ve öğrenciyi onore ediyorum. Yetersiz çalışmaların sebebini sorup sınıfta tartışarak birlikte düzeltmeye çalışıyoruz (Ö12)”* şeklinde açıklamıştır.

Öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme durumuyla ilgili olarak bir öğretmen: *“Bireysel çalışma yaptırırken sınıfta dolaşarak göz ucuyla ne yaptıklarını kontrol ederim. “Öğrenci çalışmalarını bireysel olarak değerlendirmem. Yanıma başka bir öğrenci grubunu alarak “Gelin bakalım hep beraber değerlendirelim” derim. Öğrenciler de “İşte öğretmenim Burak daha başarılı veya Tuğba şunu yanlış yapmış gibi fikirlerini belirtirler. Birlikte gerekli düzeltmeleri yaparak aynı zamanda pekiştirme yapmış oluyoruz (O14)”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme ile ilgili görüş belirten öğretmen; *“İşlenecek konuya önce kendim hakim olmalıyım ve öğrencilere en iyi şekilde anlatmalıyım. Anlattığım bir şeyin sonunda mutlaka anlayıp anlamadıklarını sormaya çalışırım. Sorusu olanlara gerekirse daha basite indirgeyerek anlayabilecekleri, ayrıntılı ve açık bir şekilde anlatarak olmazsa yanıma çağırıp kitap veya harita üzerinde göstererek öğretmeye çalışırım.(Ö5)”* şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunmayla ilgili görüş belirten bir öğretmen de; *“Örneğin Türkiye’nin akarsuları ile ilgili birkaç soru yönelttiğimde genelde yanlış ya da yetersiz cevaplar aldım. Bunun üzerine Cd’den izlettiğimde tüm*

öğrencilerimin ilgiyle izlediğini gördüm. Zaten sonrasında soru sorduğumda katılım ve doğru cevap sayısı yüksek oluyor.(O4)” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

“Öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları bireysel yardım yaparak düzeltme/tamamlama” ilgili olarak bir öğretmen; “Bireysel çalışmalarda zaten beni rahat bırakmıyorlar. Çünkü kendilerine biraz güvensiz oldukları, beceremeyeceklerini düşündükleri için sürekli benden yardım etmemi istiyorlar. Bende aralarda dolaşarak yardımcı oluyorum zaten(Ö9)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencileri yanlış ya da eksik çalışma/cevapları karşısında birincil kaynaklara gönderme ile ilgili olarak bir öğretmen; “Öğrencimin yerine getirdiği görev ve ya sorumlulukta bir eksiklik varsa onu açık bir şekilde belirterek faydalanabileceği kitap,kişi, mekan vb. öncelikli kaynaklara da yönlendirip yeniden yapmasını, şu, şu noktalara dikkat etmesini istiyorum.(Ö6)” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açmayla ilgili görüş belirten bir öğretmen: “Zaman zaman konuyla ilgili ortaya ilginç olabilecek sorular atabiliyorum. Verilen cevapları kısa bir süre sınıfta tartışarak derse giriş yapmak dikkatlerini olumlu etkiliyor (O4)” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme ile ilgili olarak bir öğretmen; “Ben konu işlerken konunun amaçlarına yönelik sorular soruyorum. Bazen açık ve kısa cevaplı sorular sorar, daha sonra bu soruları birleştirerek yeniden sorar ve böylece asıl cevaplara ulaşmaya çalışırım. Örneğin, Çankaya Köşkü nerededir? Türkiye’nin başkenti neresidir? Peki TBMM nerededir? O halde başkent Ankara’da Çankaya Köşkü’nde oturan cumhurbaşkanını da kim seçer? gibi sorularla dersin amaçlarına yönlendirmiş olurum.(Ö1)” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Düzeltilmelerde önce ipucu kullandığını belirten bir öğretmen; “Ben konu anlatırken ekseri olarak konun amacını belirleyip o amaçlar doğrultusunda öğrenciyi konuşturuyoruz. Eğer istenilen cümleler çıkmazsa öncelikle ipuçları yardımıyla ulaşmaya çalışıyorum. Atasözleri ve deyimlerden faydalaniyorum (O6)” şeklinde açıklama yapmıştır.

Yanlış cevaplarda öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme ile ilgili olarak bir öğretmen; “Genellikle soru sorarım. Soru soruyu açar ve arada aynı soruyu yönelttiğimde yanlış cevap veren bir öğrenci olduğunda tepkisiz kalırım ve bir süre bu şekilde beklerim. O zaman öğrenciler verilen yanıtın yanlış olduğunu anlar ve doğru cevabı vermek için söz isterler. Böylece yanlış cevap veren öğrencinin de dikkatini çekmiş ve doğru yanıtını öğrenmesini sağlamış olurum. (Ö2)” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Son olarak doğru cevabı alamadığı taktirde öğrencileri azarlama ile ilgili olarak bir öğretmen “Mesela tahtaya temel ihtiyaçlarımızın neler olduğunu yazarak birkaç kez tekrar ettikten sonra Temel ihtiyaçlarımız neymiş? sorusunu bir öğrenciye yönelttiğimde buna rağmen doğru cevabı veremeyince doğal olarak biraz geriliyor ve kızarak dikkatini çektiğim oluyor.(Ö2)” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

4.1.2.6. Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikler Kullanılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ders süresince farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanabilmelerine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 4.1.2.6.1’de gösterilmiştir

Tablo 4.1.2.6.1. Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikler Kullanılmasına İlişkin Görüşler

Öğretmenler		Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	F
Kodlar		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	F
YÖNTEM	Anlatım	X		X	X	X		X	X			X			X	X	9
	Tartışma									X	X						2
	Soru-Cevap	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15
	Örnek olay													X			1
TEKNİK	Rol yapma-Canlandırma	X											X				2
	Bireysel Çalışma						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	Grup Çalışmaları				X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	10

Tablo 4.1.2.6.1.’de öğretmenlerin ders süresince farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; ders süresince kullanılan yöntemlere ilişkin olarak tüm öğretmenlerin soru-cevap yöntemini kullandıklarına ilişkin görüş belirtmesi dikkat çekicidir. Ayrıca yine dokuz (9) öğretmenin Anlatım yöntemini; 2 öğretmenin tartışma

yöntemini ve birer öğretmenin örnek olay yöntemini kullandıklarına ilişkin görüş belirtilmiştir.

Tablo 4.1.2.6 öğretmenlerin ders süresince kullandıkları teknikler açısından incelendiğinde 10 öğretmenin bireysel çalışma, ikili ve grup çalışmaları tekniğine ilişkin görüş belirtmeleri dikkat çekicidir. 2 öğretmen de Rol yapma-Canlandırma ile ilgili konuşmuşlardır. Aşağıda öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden alıntılar yer almaktadır.

Soru-cevap yöntemine ilişkin olarak bir öğretmen: *“Örneğin ‘hak ve sorumluluklar’ konusunda öğrencilerin aile okul ve sınıf içindeki hak ve sorumluluklarıyla ilgili bir çok soru yöneltirim. Yaşantılarını paylaşmalarını isterim. (O10)”* ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra öğretim sürecinde anlatım yöntemine ilişkin olarak bir öğretmen; *“Ben konu anlatırken, Onların güncel yaşamıyla ilgili hikayeler, kendimde bu hikayelerin içindeymişim gibi anlatarak derse giriş yaparım. Onlar o kadar ilgiyle dinlerler ki farkına bile varmazlar derse girdiğimin. (Ö4)”* şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretim sürecinde anlatım ve soru cevap yönteminin yanında tartışma yöntemine ilişkin olarak bir öğretmen; *“Örneğin meslekler konusunu işlerken ‘Sizce en zor meslek hangisidir,Neden’ sorusunu sınıfta tartıştım. Sonunda da ortak fikir olarak ‘Kolay meslek yoktur,Her mesleğin kendine göre bir zorluğu vardır’ temasına ulaştık. Katılım çok iyiydi (Ö9)”* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Bununla birlikte daha farklı yöntemlerin kullanımına ilişkin görüşleri incelediğimizde; Örnek olay yöntemiyle ilgili görüş belirten öğretmen; *“Konuyla ilgili örnek bir olay anlatırım. Daha sonra benzer yaşantılara sahip olup olmadıklarını kendilerine sorarım. O kadar çok malzeme ortaya çıkıyor ki dersin içeriği de yaşamla ilgili olduğu için derse geçiş kolay oluyor.(O13)”* şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıklarını belirttikleri tekniklerden bireysel çalışma tekniğine ilişkin olarak bir öğretmen: *“Bireysel çalışma olarak öğrencilerin çalışma neyi nasıl yapmaları gerektiği ve ne kadar süreleri olduğu konusunda açıklamalar yaptıktan sonra başlatıyorum. Ardından etkinliği bitirmelerini bekliyorum. Sınıfta hep birlikte değerlendirme yapıyoruz.(Ö6)”* şeklinde açıklama yapmıştır.

Grup çalışmaları tekniğiyle ilgili görüş belirten öğretmen; *“Grup çalışması yaparken gruplar arasında dolaşır kontrol ederim, yardımcı olurum. Başka bir şey yapmam. Ancak*

eğer bir grupta o an fazla ilgilenmişsem diğer gruplarda gürültü ve karmaşa oluşabiliyor. Bu yüzden dikkat etmek ve uyanık olmak gerekiyor.(Ö5)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Son olarak öğretim sürecinde rol yapma-canlandırma tekniğiyle ilgili olarak bir öğretmen; *“Örneğin konuya uygun o an bir canlandırma yapılacaksa çabucak bir hazırlık yapılıyor.Zaten önceki derslerden çocuklar alışık olduğu için “öğretmenim canlandırma yapacak mıyız?” diye soruyorlar ve kimsenin dikkati dağılmadan canlandırma yapılıyor.(Ö1)”* şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Genel olarak öğretmenlerle yapılan görüşme bulguları incelendiğinde öğretmen görüşlerinin öğretim sürecinde görsel araç gereç ve materyal kullanımı ile öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkili dikkat çekici sorular sorma kodları çerçevesinde yoğunlaştığı söylenebilir. Ayrıca az sayıda kullanılmış olsa da öğretmenlerin dikkat çekmeye yönelik olumlu dil ve göz teması kodlarına ilişkin görüş belirttiği görülmektedir. Bunun yanında dikkati etkileyen durumlarla ilgili olarak bir çok öğretmenin, öğrencilerin kendi aralarında konuşması ve dışarıdan gelen seslere ilişkin durumlarda yoğunlaşmıştır. Öğretmen etkenli durumlarla ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin yarıya yakınının (6 öğretmen) öğretim sürecinde dikkati çekmeye yönelik araç gereç ve materyal kullanımına ilişkin görüş belirtilmiş olmasıdır. Aynı durum öğretmenlerin derse başlamadan önce öğrenciyi hazırlama davranışlarıyla ilgili öğretmenlerin derse başlamadan önce gerekli araç-gereçleri sağlama kodu ile ilgili görüşlerinde de görülmüştür. Burada da 6 öğretmenin bu kodun kullanımına ilişkin görüş belirttiği görülmüştür. Buna karşın az sayıda öğretmen (2 öğretmen) hedef ve davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımı koduna ilişkin görüş belirtmiştir.

Öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde öğretmenlerin bir çoğu ders süresince gerek farklı yöntem ve tekniklerin kullanımındaki soru cevap yöntemi (15 Öğretmen) ve öğrencilerin derse başlamadan önce öğrenciyi hazırlama temasındaki ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma durumu (12 öğretmen) gerekse dönüt ve düzeltme işlemleri sürecinde Hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verilmesiyle (7 öğretmen) ilgili görüş belirtirken dikkati etkileyen öğretmen etkenli durumlarda öğrencilere yönelik dikkat çekici sorular sormaya ilişkin olarak 3 öğretmen görüş belirtmiştir.

4.2.Gözlem Analizinden Elde Edilen Bulgular

Bu bağlamda Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarına ilişkin olarak gözlem bulgularına yer vermeden önce gözlem yapılan sınıfların temelini oluşturan sınıfın etkileşim düzenine ilişkin olarak bu sınıfların fiziksel özelliklerine ilişkin bulgular aşağıda ele alınmıştır.

4.2.1.Gözlem Yapılan Sınıfların Fiziksel Özellikleri

Aşağıda gözlem yapılan sınıfların fiziksel durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.2.1.1. O1 ve O2 Öğretmenlerine Ait Sınıfların Fiziksel Özellikleri

O1 ve O2 öğretmenlerine ait sınıflar aynı olup sınıf, 3 katlı okul binasının 2. katında ve batı yakasında bulunmakta ve yaklaşık olarak 30 metrekare genişliğindedir. Öğleden sonra güneşli ve aydınlık olmakla birlikte sabah pek ışık almayıp biraz karanlık bir durumdadır. Duvarlar iki tür boya ile boyanmış olup alt kısım açık pembe üst kısmı beyaz renkte boyanmıştır. Sıra hizasına kadar olan kısımlar ayak izi ve benzeri lekelerle kirlenmiş durumdadır. Tavanda 4 adet floresan lamba vardır. Pencere kapının karşısında ve sınıf tahtasının sağ tarafında PVC doğrama ve iki pencere bulunmaktadır. Sol ve arka taraftaki duvarda bordo renkte iki adet pano vardır. Panolarda öğrencilere ait resim ve yazılar ile arka duvarda tarih şeridi bulunmaktadır. Kapı yanındaki duvarda yazı ve matematik sembollerini gösteren tablolar vardır. Duvarlarda sınıf kurallarını ve oturma düzenini gösteren asılı bir şey yoktur. Yazı tahtası tebeşirli yazı tahtalarından olup, yazı tahtasının sol üst kısmında demir kasa içine monte edilmiş televizyon ve vcd bulunmaktadır. Arka arkaya 5 sıradan oluşan 4 sıra halinde klasik sıralı oturma düzeni vardır. Sıralar biraz eski ve yıpranmış durumda klasik ahşap sıralardır. Ancak O1 öğretmeni olduğunda öğrenciler hem öğretmen masasına hem de kendi sıralarına temiz örtüler sermektedir. Her iki devrenin öğrencileri genelde 2'şerli oturmaktadır. Yalnız O2 öğretmenin sınıfında duvar kenarı ve yanındaki sırada 2 öğrenci tek oturmaktadır. O1 öğretmenin sınıfında ise pencere kenarında en arkadaki öğrenci tek oturmakta ve duvar kenarında en arka sıra boş durumdadır. Her iki sınıfta da genelde kız erkek karışık bir oturma düzeni mevcuttur. Yerler koro şeklinde döşenmiştir. Sınıf kapısı gıcırdamakta ve kapının yanında çöp kutusu bulunmaktadır. Öğretmen masası ve dolabı pencere kenarında olup, Öğretmen dolabının yanında eski bir il haritası bulunmaktadır.

4.2.1.2. O8 Öğretmenine Ait Sınıfın Fiziksel Özellikleri

Sınıf 2 katlı okul binasının giriş katında ve güney cephesinde bulunup, yaklaşık olarak 35 metrekare genişliğindedir. Sabah ilk saat olması sebebiyle güneş görmeyip, biraz karanlık ve havasız durumdadır. Yüksek tavan ve koridorlar okuldan çok hastaneyi andırmaktadır. Duvarlar iki tür boya ile boyalıdır. Üst kısım tavan ve pencerelere kadar buz mavisi geri kalan alt kısım türkuaz mavisi rengindedir. Alt kısımdaki duvarlar kirli ve genel olarak basık bir ortam hissi vermektedir. Tavanda ikisi bozuk 6 adet floresan lamba vardır. Sınıf zemini koyu renkte kare mozaikten yapılmıştır. Sınıfın batı tarafı 3 adet pencereden oluşmaktadır. Pencereler ahşap ve yıpranmış durumdadır. İşlek bir cadde kenarına baktığı için pencereler açık olduğunda çok gürültü olmaktadır. Öğretmen masası pencere kenarında bulunmaktadır. Hemen arkasında duvara dayalı metal uzun bir dolap ve yanında da klasik tebeşirli yazı tahtası bulunmaktadır. Tahtanın diğer yanında yıpranmış bir Türkiye haritası asılı durumdadır. Sıraların arkasındaki duvarda koyu yeşil kumaştan yapılmış düzensiz bir pano vardır. Her biri 6 sıradan oluşan klasik üçlü sıra düzeni vardır. 2 sıra boş ve arka taraflarda 6 öğrenci tek oturmaktadır. Kız erkek karışık oturma düzeni vardır.

4.2.1.3. O9 Öğretmenine Ait Sınıfın Fiziksel Özellikleri

Sınıf, iki katlı okul binasının ikinci katında kuzey cepheli, küçük ve biraz basık ortama sahiptir. Duvarlar alt kısım koyu pembe boyalı, üst kısım ise açık sarı renginde boyanmıştır. Arkada ve kapı kenarındaki duvarda iki adet bordo renkte küçük panosu vardır. Panoda öğrenci çalışmaları mevcut olmakla birlikte sade bir görünüme sahiptir. İki adet PVC doğrama pencere mevcut olup, Öğretmen masası ve dolabı pencere kenarındadır. Masa ve dolabın üstü örtülü, Yazı tahtası klasik tebeşirli olanlardandır. Yazı tahtasının hemen üstünde duvara monte edilmiş kafes içinde televizyon vardır. Duvar tarafında Harf tablosu ile Türkiye haritası vardır. Öğrencilerin ikiyeşerli oturabildiği rahat ve temiz bir durumdadır. Sıralar arasındaki mesafe iki öğrencinin çok rahat yürüyebileceği genişliktedir. Buna karşın sıralar biraz yıpranmış durumdadır. Arka arkaya 5 sıranın olduğu yan yana dörtlü sıra uzantısına sahip klasik bir sınıf düzeni vardır. Oturma düzeni olarak ,ise kız erkek karışık olarak oturmaktadır.

4.2.2.Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlara İlişkin Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular

Sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlara ilişkin sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular sınıfta gözlenebilen durumlara göre oluşturularak Tablo 4.2.2.1.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.2.1. Sınıf Gözlemlerine Göre Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlar

Öğretmenler		Ö 1	Ö 2	Ö 8	Ö 9	F
Kodlar						
Öğretmen Etkenli Durumlar	Olumlu Dil	X			X	2
	Eşit söz hakkı verme (Soru sorarken)	X		X	X	3
	Araç-gereç ve Materyal Kullanımı	X	X	X	X	4
	Ders anlatış biçimi (Günlük hayatla ilişkisini ortaya koyma)	X		X		2
	Ders anlatış biçimi (dikkat çekmeden direk olarak derse giriş)		X			1
	Dikkat çekmeye yönelik Soru Sorma	X		X	X	3
	Cep telefonu kullanımı		X	X		2
	Sindirici Öğretmen Davranışları (Kızma, Alay Etme, Tehtid)		X			1
Öğrenci Etkenli Durumlar	Kendi aralarında konuşma	X	X	X	X	4
	Ders dışı araç gereçlerle ilgilenme	X	X	X	X	4
	Öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırması	X	X	X	X	4
	Pencereden dışarı bakma	X		X	X	3
	Dışarıdan gelen sesler	X		X	X	3
Eğitim ve Dış Ortama İlişkin Durumlar	Ders esnasında sınıfa girilmesi.	X	X	X	X	4
	Uykusuzluk		X	X		2
	Isı (Sıcaklık)			X		1

Tablo 4.2.2.1.' de görüldüğü gibi gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlara ilişkin bulgular, görüşme bulgularında olduğu gibi Öğretmen ve Öğrenci Etkenli Durumlar ile Eğitim ve Dış Ortama İlişkin Durumlar şeklinde ele alınmıştır.

Öğretmen etkenli durumlar incelendiğinde gözlem yapılan sınıflardaki tüm öğretmenlerin araç-gereç ve materyal kullanımına sınıflarında yer verdikleri görülmüştür. Bunun yanında 3 öğretmen öğretim sürecinde soru sorma ve soru sorarken eşit söz hakkı

verme davranışlarında bulunmuşlardır. İki sınıfta ise öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde ders anlatış biçimi açısından günlük yaşamla ilişki kurdukları, olumlu dil kullandıkları ancak öğretim sırasında cep telefonu kullandıkları gözlenmiştir. Bir sınıfta ise öğretmenin dikkat çekmeden direkt olarak derse başladığı ve kızma, alay etme, tehdit gibi sindirici davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Aşağıda bu durumlara ilişkin uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Sınıf gözlemlerine göre sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen öğretmen etkenli durumlardan araç-gereç ve materyal kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin görsel araç - gereç ve materyallerden çok ders kitabı ve yazı tahtasını kullandıkları görülmüştür. İlk olarak O9 öğretmeni işlediği konu ile ilgili bolca soru sorduktan sonra öğrencilerin dağılmaya başlayan dikkatlerini toplamak için çalışma kitaplarını açtırarak konuyla ilgili kavramları önce kendi düşüncelerine göre, sonra sözlükten buldurarak yazdırmış ve yeniden katılımın artmasını sağladığı gözlenmiştir. Biraz daha farklı olarak O2 öğretmenin dikte yoluyla yazı yazdırmaya başladığında sürekli tekrar etmesini isteyen öğrenciler olunca bu kez *“tamam tamam. Tahtaya yazıyorum. Siz de oradan bakıp yazın”* diyerek dikkatlerini çekmiş ve bu durum dikkati dağınık ve sürekli gürültü yapan öğrencilerin sayısını biraz olsun azalttığı görülmüştür. O8 öğretmeni ise yerinde konuşan ve dersle ilgilenmeyen bir öğrenciyi kaldırarak konuyla ilgili tahtaya yazdığı *“Ticaret”* kavramının anlamını sormuş, tahtada yazılı olan bu kavram ve tanımını okumasını isteyerek öğrencinin dikkatini yeniden derse çektiği gözlenmiştir.

Dikkati etkileyen durumlardan dikkat çekmeye yönelik soru sorma koduna ilişkin olarak Ö1 öğretmeni duvar kenarında oturan ve ders araç gereçleriyle ilgilenen öğrencinin yanına giderek *“Gülcan, Mehmetçik Vakfını duydun mu?, Bu konuda bir bilgin var mı?”* şeklinde soruyla dikkatini çektiği gözlenmiştir. Benzer bir şekilde Ö2 öğretmeni ise Pencereden dışarı bakmakta olan bir öğrenciye *“Atatürk ne zaman ölmüştür Toprak”* şeklindeki bir soruyla öğrencinin dikkatini derse çekmiştir.

Öğretim sürecinde öğrencilere soru sorarken eşit söz hakkı verme durumuyla ilgili olarak Ö8 öğretmeni soru cevap şeklinde geçen bir süreçte söz istemeyen öğrencileri fark ederek; *“Veli Adana'nın merkezinde hangi ilçeler var?”* şeklinde bir soru yöneltmiş parmak kaldırmayan diğer öğrencilerin de dikkatini çekerek parmak kaldırmalarını sağladığı gözlemlenmiştir. Biraz daha farklı olarak ise Ö1 öğretmeni okuma parçasıyla ilgili (15-20

arası) bir çok soru sormuş ve farklı sıralarda oturan gönüllü gönülsüz neredeyse tüm öğrencilere söz hakkı vererek dikkatlerini çektiği görülmüştür.

Öğretmenin ders anlatış biçimi (günlük hayatla ilişkisini ortaya koyma) ile ilgili olarak Ö1 öğretmenin sürekli ve çok sayıda soru sorarak bol örnekli açıklama ve anlatım yöntemlerini kullandığı görülmüştür. Örneğin Demokrasi konusunu işlerken öğrencilere *“Ben burada yürüme hakkına sahibim değil mi?”* diyerek *“Peki (göstererek) Onur’a şöyle vurursam buna da hakkım var mı şeklinde ifadeler kullanmış”* *“hayır”* cevabını alınca birkaç öğrenciye de vuruyormuş gibi yaparak *“Kolumu uzattığımda parmağım karşımdakinin gözüne değiyorsa orada demokrasi biter”* şeklinde bir ifadeyle öğrenciler arasında sloganlaşan eğlenceli ve dikkat çekici bir biçimde anlatmaya çalıştığı gözlenmiştir.

Olumlu dil kullanımıyla ilgili olarak Ö1 öğretmenin dersin işleniş sürecinde söz hakkı almayan bir öğrenciye; *“Evet Veysel nasılsın iyi misin oğlum, Sence demokrasi nedir örnek vermek ister misin”* şeklinde bir soru yöneltmiş, öğrencinin: *“Öğretmenim 23 Nisan’da Başbakanın koltuğuna 1 günlüğüne de olsa oturabilmektir. Aklıma bu geliyor”* şeklinde bir yanıt vermiştir. Bunun üzerine öğretmen ve tüm sınıf gülmüştür. Öğretmen de: *“Teşekkür ederim çok güzel bir örnekti”* diyerek öğrenciyi yerine oturttuğu gözlenmiştir.

Buraya kadar sözü edilen Öğretmen davranışları öğrenci dikkatini derse çekme açısından olumlu öğretmen davranışları olduğu söylenebilir. Ancak sınıflarda daha çok öğrenci dikkatini olumsuz yönde etkileyen öğretmen davranışları gerçekleşmiştir. Aşağıda sınıf gözlemlerine ilişkin örnek durumlar yer almaktadır.

Ders anlatış biçimi, dikkat çekmeden direk olarak derse giriş durumuna ilişkin olarak Ö2 öğretmeni sınıfa girer girmez *“Şşşt, kitabını aç bekle!”* ve *“Evet defterlerinizi açın”* şeklinde ifadeler kullanarak ödev kontrolü yapmıştır. Ardından da TBMM’nin varlığı gibi okulda da bir meclis olduğunu söyleyerek derse giriş yaptığı gözlenmiştir.

Ders esnasında cep telefonu kullanımına ilişkin olarak Ö8 öğretmenin işlenen konuyla ilgili öğrencilere soru sorduğu esnada çalan cep telefonuna cevap vererek müsait olmadığını söyleyip kapatmasına karşın bir çok öğrencinin dikkatinin dağıldığı gözlenmiştir. Ayrıca bu durum öğrenciler kadar öğretmenin de dikkatini dağıtmış olacağından sorduğu sorunun yanıtını almasına rağmen aynı öğrencinin yanıtı tekrar etmesini istemiştir.

Sindirici öğretmen davranışlarına (kızma, alay etme, tehdit) ilişkin kızma durumuyla ilgili olarak Ö2 öğretmeni konuyla ilgili açıklamalarına ara ermeden devam ederken orta sıranın arkasında yoğunlaşan gürültüye dayanamayıp öğrencilerin yanına gitmiş; *“Ders işlemeyecekseniz, sıkılıyorsanız gelmeyin diyorum. Vatandaş olarak eğitim hakkınız var. Ancak bu eğitim hakkını kısıtlama yetkiniz yok.”* şeklinde ifadeler kullanarak dikkatlerini çekmeye çalışmış ve sınıfta ilk kez tam anlamıyla bir sessizlik olduğu görülmüştür. Alay etme ve tehdit davranışlarıyla ilgili olarak ise yine Ö2 öğretmeni cumhurbaşkanlığı ile ilgili sorular sormuş; Ancak öğrencilere söz hakkı vermek yerine kendisi söylemiştir. Bu sırada yine çok gürültü oluşması üzerine masasına yönelip bir süre sessiz ve gergin bekledikten sonra öğrencilere *“Çocuklar bugün hiç sigara içmedim o yüzden sinir katsayım biraz yüksek ve arkanıza yaslanın”* şeklinde ifadeler kullanmıştır. Konuşmaya ve laf atmaya devam eden bir öğrenciye *“Eren az sonra görüşeceğiz seninle özel olarak. Dersin bitiminde isimlerini sayacağım öğrenciler içeride kalıyor, diğerleri çıkıyor”* ifadelerini kullandıktan sonra büyük bir sessizlik olduğu ve tüm öğrencilerin ilgisini öğretmene yönelttiği gözlenmiştir. Başka bir yerde öğretmen hikâye okumayan ve gürültü yapan aynı öğrenciye *“Eren geçen ders ne işledik hatırlıyor musun?”* şeklinde soru sormuş; öğrenci cevap vermeden sessizce beklemiştir. Bunun üzerine Öğretmen: *“Dün ne yemek yediğini hatırlıyor musun peki? Kozalak savaşını çok iyi hatırlıyorsundur eminim. Otur yerine de hikayeni oku!”* ifadelerini kullanmıştır. Bu olaydan sonra sınıftaki gürültü düzeyi azalmasına karşın öğrenciler arasında gülüşmeler olmuştur. Ayrıca Eren isimli öğrenci de üzüldüğünü belli etmemek için diğer arkadaşlarıyla birlikte gülmüştür.

Tablo 4.2.2.1.’ de görüldüğü gibi sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen öğrenci etkenli durumlara ilişkin olarak yapılan sınıflardaki tüm öğrencilerin Kendi aralarında konuşma, “Ders dışı araç gereçlerle ilgilenme”, “Öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırması” kodlarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Benzer bir şekilde Ö2 öğretmenin sınıfta dışındaki diğer sınıflarda “Pencereden dışarı bakma” koduna ilişkin bulgular elde edilmiştir. Aşağıda bu kodlara ilişkin örneklerle yer verilmiştir.

Dikkati etkileyen öğrenci etkenli durumlardan kendi aralarında konuşma durumuna ilişkin olarak Ö9 öğretmeni derse başlarken; *“Sokakta bisiklet sürerken birisi gelip bisikletinizi elinizden almak istese ne yapardınız?”* şeklinde bir soru sorarak parmak kaldıran ve farklı sıralarda oturan öğrencilere söz hakkı vermiştir. Bu sırada en ön sırada oturan iki

erkek öğrenci birbirlerine kafalarına dokunarak şakalaştığı gözlemlenmiştir. Öğretmen ise ya görmemiş ya da müdahale etmek istememiştir.

Ders dışı araç gereçlerle ilgilenme durumuna ilişkin olarak Ö9 öğretmeni öğrencilere Türk firmalarının ürünlerinde ya da tabelalarda Türkçe ve yabancı isim kullanmaları ile ilgili düşüncelerini paylaşmaya yönelik bir soru sormuş ve öğrencilere söz hakkı vermiştir. Ancak bu esnada pencere ve orta sıranın arkalarında oturan iki öğrencinin sırasında bir şeylerle ilgilendikleri gözlenmiştir. Aynı süreç içinde pencereden dışarı bakma durumuna ilişkin olarak pencere kenarında oturan 2 öğrencinin de pencereden dışarı bakarak dışarıda olan bitenlerle ilgilendiği görülmüştür. Öğretmenin ise masasında oturmuş vaziyette öğrencilere söz hakkı vererek dersi işlemeye devam ettiği gözlemlenmiştir.

Öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırması durumu gözlem yapılan sınıflarda sıklıkla karşılaşılmıştır. Özellikle öğretmen soru sorduğunda konuşmak isteyen öğrencilerden kaynaklanan hem öğretmeni hem de o anda konuşan öğrenciyi olumsuz olarak etkileyen bir durum olarak göze çarpmaktadır. Ö8 öğretmenin sınıfında öğretmen parmak kaldırmayan bir öğrenciye söz hakkı vererek “*Alman araba markalarını*” sorduğunda soruya cevap vermek isteyen bir grup öğrencinin hem parmak kaldırıp hem de konuşarak öğretmen ve ayaktaki öğrenciyi oldukça rahatsız ettiği gözlenmiştir. Ancak öğretmen herhangi bir müdahalede bulunmayıp öğrenciyi oturtarak konuyla ilgili açıklamalarına devam etmiştir. Benzer bir şekilde Ö2 öğretmenin sınıfında yaşantısını paylaşmak için söz alan bir öğrenci başlangıçta bir anda tüm öğrencilerin dikkatini çekmiş ancak diğer öğrencilerin sözlü sataşmaları sonucu konuşmasını tamamlayamadan yerine oturmuştur. Öğretmen ise öğrenciye hiçbir şey söylemeden konu hakkında sorular sormaya devam etmiştir.

Sınıfta öğrencilerin dikkatini etkileyen Eğitim ve Dış Ortama İlişkin Durumlarla ilgili olarak Tablo 4.2.2.1. incelendiğinde gözlem yapılan tüm öğretmenlerin sınıflarında ders esnasında sınıfa girilmesi durumuna ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Ayrıca 3 öğretmenin sınıfında dışarıdan gelen seslere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sabahçı devre olan 2 öğretmenin sınıfında uykusuzluk durumu gözlenmiş; bir öğretmenin sınıfında ise sınıftaki ısının (Sıcaklık) öğrencileri olumsuz yönde etkilediğine ilişkin durumlar gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin örneklere aşağıda ver verilmiştir.

Tüm öğretmenlerin sınıfında gözlenen ders esnasında sınıfa girilmesi durumuna ilişkin olarak Ö1 öğretmeni öğrencilere sessizce kitap okuma çalışması yaptırırken üst sınıflardan bir öğrenci sınıfa girmiş ve tüm öğrencilerin okumayı bırakarak dikkatini bu duruma verdiği görülmüştür. Benzer bir şekilde Ö2 öğretmenin sınıfında soru-cevap şeklinde devam eden dersin işleniş sürecinde sınıfa nöbetçi öğrencinin gelmesi üzerine öğretmen dışarı çıkmış; bu esnada tüm öğrencilerin gürültü yapmaya başladığı görülmüştür. Öğretmen tekrar döndüğünde ise soru sorarak derse devam etmiştir.

Dışarıdan gelen seslere ilişkin olarak Ö9 öğretmenin sınıfında; dışarıdan rahatsız edebilecek bir düdük sesi gelirken öğrencilerin çoğu okumaya devam etmişlerdir. Ancak pencere kenarında arka sıralarda oturan 2 öğrencinin dikkatini bu sese yöneltmiş bir şekilde pencereden dışarı baktığı gözlenmiştir. Öğretmen ise elindeki kitapla ilgilendiği için görememiştir.

Uykusuzluk durumuyla ilgili olarak Ö2 öğretmenin sınıfında Sabah ilk saat yapılan sınıf gözleminde başta öğretmen olmak üzere 7-8 öğrencinin sık sık esnediği, uykusuz ve yorgun oldukları gözlenmiştir. Aynı şekilde Ö8 öğretmeni ders kitabındaki konuyla ilgili öğrencilere soru sorduğu esnada dersle ilgilenmeyen gözlerini ovuşturan uykusuz ve yorgun olduğu gözlenen öğrencilere rastlanmıştır.

Gözlem yapılan sınıflardaki ısı (Sıcaklık) ile ilgili olarak Ö8 öğretmenin sınıfında sesli okuma yaptırırken Sınıf çok sıcak olduğu için bazı öğrencilerin eliyle yüzünü havalandırdığı ve dersle ilgilenmediği gözlenmiştir. Öğretmen ise durumu fark etmediği görülmüştür.

4.2.3. Sınıf Gözlemlerine Göre Öğretmenlerin, Derse Başlamadan Önce Öğrenciyi Hazırlama Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim sürecinde, öğrenciler hazır olana dek derse başlamamasına ilişkin sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.2.3.1.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3.1. Sınıf Gözlemlerine Göre Öğretmenlerin, Öğrenciler Hazır Olana Dek Derse Başlamamasına İlişkin Davranışları

Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 8	Ö 9	F
Olumlu dil, Güler yüzlü ve esprili yaklaşım	X				1
Açık amaçlar verme	X			X	2
Diğer/Önceki derslerle ilişkilendirme	X	X		X	3
Ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma	X	X	X	X	4
Derse dikkat çekmeden başlama		X	X		2

Tablo 4.2.3.1. incelendiğinde gözlem yapılan sınıflarda öğretmenlerin derse başlamadan önce derse hazırlamak amacıyla ön bilgilerini harekete geçirmek için soru sordukları görülmüştür. Bunun yanı sıra 3 öğretmen dersi önceki derslerle ilişkilendirmiş, iki öğretmen amaçları açıklayarak derse dikkat çekmeye çalışmışlardır. Öğretmenler görüşme sırasında öğrenci dikkatini çekmek amacıyla anı, hikaye fıkra vb. anlattıklarını söylemelerine karşın sınıf gözlemlerinde bu tür öğretmen davranışlarına rastlanmamıştır. Aşağıda öğretmenlerin öğretim sürecindeki bu davranışlarına ilişkin alıntı örneklerle yer verilmiştir.

Olumlu dil, güler yüzlü ve esprili yaklaşıma ilişkin olarak Ö1 öğretmeni derse girişte hikaye kitabını okuyan öğrencilere “*Gördüğüm kadarıyla herkes hikâyesini okuyor. Neyse siz devam edin ben yokmuşum gibi davranın*” ifadelerini kullanmış; Bir süre sonra “*Evet sevgili öğrenciler toparlayalım artık hikayelerimizi*” şeklinde toparlanmalarını istemiştir. Bu sırada söz isteyen bir öğrenciye “*Efendim canım*” diyerek söz vermiştir. Öğrencinin konuşması bittikten sonra tüm öğrencilere; “*Evet sevgili öğrenciler müsaade ederseniz derse başlayacağım*” şeklinde ifadeler kullanarak geçen derste yapılanlarla ilgili bir soruyla derse başladığı gözlenmiştir.

Açık amaçlar verme ile ilgili Ö9 öğretmeni derse girişte bir önceki derste işlenenlerle ilgili birkaç soru yönelttikten sonra öğrencilere “*Evet çocuklar Sosyal bilgilerden yeni üniteye başlıyoruz*” diyerek öğrencilere birlikte yeni ünitenin adının “*Bir Ülke Bir Bayrak*” olduğunu söylemiştir. Daha sonra öğrencilere ünite hakkında; “*Bu ünite adında anlaşılacağı gibi ülkemiz ve bayrağımızla ilgili aslında yabancı olmadığımız tarihi konuları biraz daha ayrıntılı bir şekilde işleyeceğiz. Hepimiz bu topraklarda doğup büyüdüğümüz ve*

yaşamaya devam ediyoruz. Ancak bu topraklar için geçmişte bir çok fedakarlıklar yapıldı ve bu bayrağımızın rengine bile yansımıştır. Biz de bunları daha iyi anlamak için Çanakkale ve Kurtuluş savaşından başlayarak ülkemiz ve bayrağımızla ilgili konular işleyip araştırmalar yapacağız” şeklinde işlenecek konular, hedef-davranışlar ve öğrenciler için önemi gibi konularda açıklamalar yaptığı gözlenmiştir.

Diğer/önceki derslerle ilişkilendirme koduyla ilgili olarak Ö2 öğretmeni öğrencilere; *“Geçen ders ne işledik hatırlıyor musunuz?”* şeklinde bir soruyla derse giriş yapmaya çalıştığı gözlenmiştir. Benzer bir şekilde Ö8 öğretmeni de derse başlarken öğrencilerden ders kitaplarını çıkartmalarını isteyerek bir önceki ders neler yapıldığını sormuştur. Ö9 öğretmeni ise *“Ülke ve Bayrak”* adlı yeni üniteye giriş yaparken ilk olarak *“Ülke nedir?”* sorusunu yöneltmiş; *“Vatanımız”* şeklinde çokça cevap gelmesi üzerine Türkçe dersiyle ilişkilendirme yaparak *“Aslında Vatan ve Ülke nasıl sözcükler?”* sorusunu sorunca öğrencilerin hep bir ağızdan *“Eş anlamlı sözcükler”* yanıtını verdiği gözlenmiştir. Aynı öğretmen sigara yasağıyla ilgili olarak günlük 3 YTL’den ayda ve yılda ne kadar para harcadığını ve bu parayla neler yapılabileceğini sorarak matematik dersiyle ilişkilendirme yapmıştır.

Ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sormaya ilişkin olarak farklı bir gözlemde yine Ö2 öğretmeni derse girişte TBMM’nin varlığı gibi okulda da bir meclis var” diyerek konuya giriş yapmış ve; *“Bu konuda herhangi bir fikri olan var mı?”* sorusunu yönelterek öğrencilere söz hakkı vermiştir. Söz alan bir öğrenci okul meclisinin öğrenciler arasında seçim yapılarak oluşturulduğunu söylemiş; başka bir öğrenci de il genelinde de tüm okulları temsil eden ve yine seçilerek oluşturulan bir meclisten söz etmiştir.

Derse dikkat çekmeden başlamayla ilgili olarak Ö8 öğretmeni derse ilk girişte gürültülü bir sınıf ortamında öğrencilere Sözlü uyarıda bulunduktan sonra ders kitaplarından ilgili sayfayı açmalarını isteyerek okuma yaptırdığı gözlenmiştir. Benzer bir şekilde Ö2 öğretmeni de bir önceki ders yazdırması gereken noktalar olduğunu söyleyerek defterlerini çıkarmalarını istemiş ve yazdırmaya başlamıştır.

4.2.4. Sınıf Gözlemlerine Göre Öğretmenlerin Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanımlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim sürecinde, dersin işleniş sürecine yönelik görsel çalışmalar kullanmasına ilişkin sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.2.4.1.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.4.1. Sınıf Gözlemlerine Göre Öğretmenlerin, Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanmasına İlişkin Davranışları

Öğretmenler	Ö1	Ö2	Ö8	Ö9	F
Kodlar					
Öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesi	X				1
Derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesi ve Ders konusuna uygunluğu			X		1
Hedef /davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımı		X		X	2

Tablo 4.2.4.1.' de görüldüğü gibi gözlem yapılan sınıflarda görüşme bulgularıyla paralel öğretmen davranışları görülmüştür. İki öğretmen öğretim sürecinde “hedef /davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımına” yer vermiştir. Bir öğretmenin sınıfında “öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesine” ilişkin bulguya rastlanmıştır. “Görsel çalışmaların ders konusuna uygunluğu” ve “derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesine” ilişkin öğretmen davranışları birlikte ele alınmış ve yine bir öğretmenin, sınıfında bu yönde davranışlara yer verdiği gözlenmiştir. Ancak yapılan tüm sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin dersin işleniş sürecine yönelik görsel çalışmalar kullanmasına ilişkin olarak genel anlamda bir kez harita ve dünya küresi dışında herhangi bir görsel çalışmaya yer vermedikleri görülmüştür. Aşağıda bu bulgulara ilişkin örneklerle yer verilmiştir.

Öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesine ilişkin olarak Ö1 öğretmeni dersin başında konuyla ilgili araştırma yapan öğrencilere söz hakkı vermiş ve konuyla ilgili bir gün önceden istediği Resim, gazete kupürü getiren öğrencilerin materyallerini gösterme ve anlatma fırsatı verdiği gözlenmiştir.

Görsel çalışmaların ders konusuna uygunluğu ve derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesine ilişkin olarak Ö8 öğretmeni sınıfa elinde dünya modeliyle (Küre) gelmiş ve bu model üzerinde öğrencilere sorular sorarak derse giriş yaptığı gözlenmiştir.

Hedef ve davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımına ilişkin olarak Ö2 öğretmeni, tarihte kurulan Türk devletlerini işleyeceği zaman bir öğrenciye kitaptan ilgili sayfayı açtırarak resme bakmasını istemiş, öğrenci resimle ilgili olarak: “Cumhur başkanlığı Forsu” yanıtını verince öğretmen Cumhur başkanlığı forundaki güneş ve yıldızların ne anlama geldiğini sormuştur. Öğrenci bu defa: “Güneş Türkiye cumhuriyetini, yıldızlar da tarihte kurulan Türk devletlerini simgeler” yanıtını verince öğretmen: “Demek ki bugünkü konumuz tarihte kurulan Türk devletleri” diyerek defterlerini açmalarını istemiştir.

4.2.5.Öğretmenlerin Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanmasına İlişkin Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretimsel etkinlerin yönetimi sürecinde öğretmenlerin dersin işleniş süreci boyunca dikkat çekmeye ve sürdürmeye yönelik olarak sözel ve sözel olmayan iletiler kullanmasına ilişkin davranışlarıyla ilgili sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.2.5.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.5.1. Öğretmenlerin Sözel ve Sözel Olmayan İletilere İlişkin Kullanımları

Öğretmenler		Ö1	Ö2	Ö8	Ö9	F
Kodlar						
SÖZEL OLMAYAN İLETİLER	Göz teması	X	X	X	X	4
	Dokunma	X				1
	Jest ve mimik	X		X	X	3
	Beden duruşu		X		X	2
	Ses tonu	X		X		2
SÖZEL İLETİLER	Olumlu dil	X		X		2
	Sözlü uyarı	X	X	X	X	4
	Soru sorma	X	X	X	X	4

Tablo 4.2.5.1.'de görüldüğü gibi öğretim sürecinde öğretmenlerin sözel ve sözel olmayan iletiler kullanmasına ilişkin olarak Sözel olmayan iletilerde 4 öğretmenin sınıfındaki öğretim sürecinde “göz teması”; 3 öğretmenin sınıfında da “jest ve mimik” ile ilgili davranışları gözlenmiştir. 2 öğretmenin sınıfında “beden duruşu” ve “ses tonu”; 1 öğretmenin sınıfında “dokunma” davranışlarına yer verdikleri görülmüştür. Aşağıda öğretmen davranışlarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Sözel olmayan iletilerden öğrencilerin dikkatlerini çekmeye yönelik göz teması kurulmasına ilişkin olarak Ö8 öğretmeni dersin işleniş süreçleri boyunca Öğrencileri dinlerken bazen gözlerine bakarak ilgiyle dinliyor, onlar konuşurken bazen tahtayı siliyor veya yere baktığı gözlenmiştir. Ayrıca aynı öğretmen sürekli ısıklık çalan bir öğrencinin gözlerinin içine bakmış ve öğrencinin yeniden derse dikkatini çektiği görülmüştür. Diğer öğretmenler de tüm gözlemler boyunca benzer nitelikte davranışlar sergilemişlerdir.

Öğretmenlerin öğretim ortamında Dokunma davranışıyla ilgili olarak Ö1 öğretmeni dersin işleniş sürecinde öğrencilere “*Mehmetçik Vakfını duyduğunuz mu?*” sorusunu yöneltmiştir. Bu sırada pencere kenarında en ön sırada oturan ve sırasında başka şeylerle ilgilenmekte olan öğrenciyi görmüş ve dersin akışını bozmadan omzuna dokunup başını okşayarak: “*Gülcan, Bu konuda senin bir bilgin var mı?*” şeklinde bir soruyla dikkatini çektiği gözlenmiştir. Burada aynı zamanda Ö1 öğretmenin Soru sorma koduna ilişkin davranışta bulunduğu görülmektedir.

Sözel olmayan iletilerden öğretim süreci boyunca öğretmenlerin jest ve mimiklerini kullanmalarına ilişkin olarak Ö1 öğretmeni biraz gürültülü bir sınıf ortamında derse başlamadan önce elini havaya kaldırıp alkış biçiminde çırparak öğrencilerin dikkatlerini çektiği gözlenmiştir. Bu öğretmen tüm gözlemler boyunca sürekli alarak ayakta ders işlemiş ve konuşmalarını el kol hareketleriyle de desteklediği görülmüştür. Özellikle öğrencilere söz hakkı verirken eliyle de işaret ettiği gözlenmiştir.

Öğretim sürecinde ders süresince öğrencilerin dikkatlerini çekmeye yönelik beden duruşuna ilişkin olarak Ö2 öğretmeni yine gürültülü bir sınıf ortamında öğrencilere: “*Şşşt, oğlum, tamam, derse geçiyoruz*” gibi uyarılarda bulunmuş ancak işe yaramayınca orta sıraya yaklaşp elini sıranın üstüne dayayarak 15-20 saniye kadar beklediğinde sınıftaki gürültünün kısa bir süre sonra sona erdiği gözlenmiştir. Ö9 öğretmeni de sınıfa ilk girişinde durup 15

saniye kadar kapının önünde beklemiştir. Bu esnada sınıftaki gürültünün hızlı bir biçimde sona erdiği ve öğrencilerin kendilerine çeki düzen verdikleri görülmüştür. Ardından öğretmen sınıfa girmiştir.

Öğretmenlerin dersin işleniş süreci boyunca ses tonunu kullanmalarına ilişkin olarak Ö8 ve Ö9 öğretmenlerinin kısık bir ses tonuyla ders işledikleri; Ö1 ve Ö2 öğretmeni ise daha çok yüksek bir ses tonu davranışı sergiledikleri gözlenmiştir. Ancak Ö1 ve Ö8 öğretmenleri ders içeriğinde önemli noktalara dikkat çekmek için sık sık ses tonu ve vurgulamalarında değişiklik yaptıkları gözlenmiştir. Ayrıca tüm öğretmenler sınıfta dikkati dağınık ve istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilere sözlü uyarıda bulunurken ses tonu ve vurgulamalarını kullanarak yüksek bir ses tonuyla uyarıda bulunmuşlardır.

Sözel iletilerden öğretim sürecinde olumlu dil kullanımına ilişkin olarak Ö9 öğretmeni bir öğrencinin verdiği cevabı çok beğendiğini ifade etmek için öğrencinin: *“Önemli Olan Kural Koymak Değil, Kuralları Uygulamak”* sözünü *“Güzel bir söz değil mi?”* diyerek *“Bu sözü günün sözü olarak ilan edebiliriz”* *“Tayfun’a bu güzel söz için teşekkür ediyoruz”* şeklinde ifadeler kullanmış ve bu şekilde dikkati dağınık diğer öğrencilerin de dikkatlerini yeniden derse vermelerini de sağladığı gözlenmiştir.

Sözlü uyarı davranışına ilişkin olarak Ö2 öğretmenin, sınıfında tüm gözlem süreçleri boyunca sık sık sözlü uyarılarda bulunduğu görülmüştür. Bir gözlemde İki kez çok fazla gürültü olunca öğretmen *“Çocuklar! Yerinizde kendi kendinize konuşmayın?”* şeklinde ifadeler kullanmış; diğer bir gözlemde ödev kontrolü yaparken rahatsız edici düzeyde gürültü oluşması üzerine birkaç kez *“Şşşt, Oğlum,Tamam,Yeter artık”* gibi ifadeler kullandığı gözlenmiştir. Yapılan diğer gözlemlerde de sıklıkla benzer ifadelere yer verdiği görülmüştür.

Soru sorma davranışına ilişkin olarak Ö8 öğretmeni dersi dinlemeyen ve pencereden dışarı bakan bir öğrenciye *“Ahmet sence üzüm nerede yetişiyor?”* şeklinde soru yönelterek derse dikkatini çektiği görülmüştür. Daha farklı bir biçimde de Ö1 öğretmeni dersin sonuna doğru yine işlenen konuyla ilgili bir açıklama yaparken *“Bu konu hakkında sormayı unuttuğum bir soru var. Sizce bu ne olabilir”* şeklinde bir soru sormuş ve dikkati dağılmaya başlayan tüm öğrencilerin bir anda meraklı bakışlarla yeniden dikkatlerini öğretmene verdiği gözlenmiştir.

4.2.6. Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasına İlişkin Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye yönelik uygun sınıf ve oturma düzeni oluşturmalarına ilişkin olarak gözlem yapılan tüm sınıflarda öğrencilerin kız erkek karışık klasik oturma düzeni şeklinde oturdukları gözlenmiştir. Ancak Ö1 öğretmeni dışındaki diğer sınıflarda derse katılmayan öğrencilerin arka sıralarda kümелendiği söylenebilir. Ö2 öğretmenin sınıfında ise pencere kenarında oturan öğrencilerin diğer sıralarda oturanlara oranla derse daha az katılan öğrenciler olduğu görülmüştür. Benzer bir durum Ö9 öğretmenin sınıfında duvar kenarında oturan öğrencilerde gözlenmiştir. Ö8 öğretmenin sınıfında arka sıralarda ve özellikle tek başına oturan öğrenciler göze çarpmış ve bu öğrencilerin derse daha az katıldıkları ve ilgisiz oldukları görülmüştür. Ö1 öğretmenin sınıfında ise öğrencilerin oturma düzenlerinin derse katılımı olumsuz yönde etkilemediği ve farklı sıralarda bir çok öğrencinin derse katıldığı görülmüştür.

Söz hakkı verirken ise Ö1 öğretmenin genel olarak tüm gözlemlerde dersin başından sonuna kadar gönüllü ve ya dikkati dağınık öğrenciler biçiminde bir ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilere söz hakkı verme çabası içinde olduğu gözlenmiştir. Örneğin ders kitabından okuma parçasıyla ilgili hızlı bir şekilde kısa cevaplı 15-20 kadar soru sormuş ve farklı sıralarda oturan gönüllü-gönülsüz tüm öğrencilere söz hakkı vermeye çalıştığı görülmüştür.

Ö2 öğretmeni ise tüm sınıf gözlemleri süresince genel olarak öğrencilere söz hakkı vermekten çok kendisi konuşarak açıklamalar yaptığı görülmüştür. Bu sınıftaki öğrencilerin derse daha az katılmış, öğretmen ise soru sorduğunda öncelikle gönüllü öğrencilere söz vermiş; daha sonra gürültü yapan ya da ilgisiz öğrencilere söz hakkı verdiği gözlenmiştir. Örneğin: Öğretmen dersin işleniş sürecinde öğrencilere “Cumhurbaşkanlığı forundaki güneş ve 16 yıldızın ne anlama geldiğini kimler buldu?” şeklinde soru yöneltmiş, Parmak kaldıran bir öğrenciye söz hakkı vermiştir. Ardından da söz almayan öğrenciye dönerek “Sen söyle bakalım Muhsin” şeklinde yanıt vermesini istemiştir. Ayrıca ilk gözlemin sonuna doğru öğretmen duvar kenarında ve orta sırada oturan birkaç öğrenciyle dersi işlemeye başlamıştır.

Ö8 Öğretmeni de gözlem süreçleri boyunca gönüllü-gönülsüz ve farklı sıralarda oturan tüm öğrencilere söz hakkı vermeye çalıştığı gözlenmiştir. Ancak ilginin azaldığı

durumlarda tüm öğrencilerin derse yeniden dikkatlerini toplamak yerine ön sıralarda oturan ve daha çok gönüllü öğrencilere söz hakkı vermediği görülmüştür. Buna karşın son gözlemde dersin işleniş sürecinde gönüllü öğrencilerle ders işlerken söz hakkı almadığını fark ettiği dikkati dağınık bir öğrenciyi kaldırarak “Veli Adana’nın merkezinde hangi ilçeler var” şeklinde bir soru yönelterek derse dikkatini çekmeye çalıştığı gözlenmiştir.

Ö9 öğretmeni ise başlangıçta parmak kaldıran ve farklı sıralarda oturan öğrencilere söz verdiği gözlenmiştir. İlginin azalmaya başladığı durumlarda ise “Bir karar alınması gerekiyorsa hep birlikte mi yoksa bir kişinin kararı mı alınır” şeklinde bir soruyu yine farklı sıralarda oturan ancak bu kez söz almayan öğrencilere söz hakkı vererek dikkatlerini çekmeye çalıştığı gözlenmiştir. Dersi sonlarına doğru ise orta ve pencere kenarında oturan gönüllü öğrencilerle ders işlemeye devam ettiği görülmüştür.

4.2.7. Dönüt, Düzeltme Kullanılmasına İlişkin Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde öğretmenlerin dikkat çekme ve sürdürmeye yönelik öğrencilere dönüt ve düzeltme verme davranışlarına ilişkin sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular Tablo 4.2.7.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.7.1. Sınıf Gözlemlerine Göre Öğretim Sürecinde Öğretmenlerin Dönüt ve Düzeltme Davranışları

Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 8	Ö 9	F
Öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme	X			X	2
Hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme	X		X	X	3
Düzeltilmelerde önce ipucu kullanma	X		X	X	3
Öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme	X		X		2
Gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma			X		1
Öğrencileri yanlış ya da eksik çalışma/cevapları karşısında birincil kaynaklara gönderme	X	X		X	3
Öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açma	X		X		2
Öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları bireysel yardım yaparak düzeltme/tamamlama	X	X		X	3
Uygun çalışmalarını takdir ederek sunum,sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme	X	X			2
Yanlış cevaplarda öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme		X	X	X	3
Doğru cevabı alamadığı takdirde öğrencileri azarlama	X	X	X	X	4

Tablo 4.2.7.1.'de görüldüğü gibi öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde öğretmenlerin sınıfta öğrencilere dönüt, düzeltme kullanılmasıyla ilgili davranışları incelendiğinde tüm öğretmenlerin olumsuz olarak nitelendirilebilecek “Doğru cevabı alamadığı taktirde öğrencileri azarlama” kodlarına ilişkin davranışlara sınıflarında yer verdikleri dikkat çekmektedir. 3 öğretmenin sınıfında da “Yanlış cevaplarda öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme” davranışı gözlenmiştir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye yönelik olarak olumlu dönüt ve düzeltme davranışları şeklinde nitelendirilebilecek olan öğretmen davranışlarını incelediğimizde; 3 öğretmen sınıflarında “hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme”, “düzeltmelerde önce ipucu kullanma”, “öğrencileri yanlış ya da eksik çalışma/cevapları karşısında birincil kaynaklara gönderme” ve “öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları bireysel yardım yaparak düzeltme/tamamlama” kodlarına ilişkin davranışlara yer vermişlerdir. Daha sonra sırasıyla iki öğretmenin “öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme”, “öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme”, “öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açma” ve son olarak “uygun çalışmaları taktir ederek sunum,sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme” kodlarına ilişkin davranışlara sınıflarında yer verdikleri gözlenmiştir. Gözlem yapılan sınıflarda “gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma” durumuna ilişkin öğretmen davranışı ise 1 öğretmenin sınıfında gözlenmiştir. Aşağıda bu öğretmen davranışlarıyla ilgili örneklere yer verilmiştir.

Öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik dönüt ve düzeltme davranışlarından öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme koduna ilişkin olarak Ö9 öğretmeni dersi işleniş sürecinde; “*Öğretmenim Ülkelerde bayraklar hep aynı mıdır?*” şeklinde soru soran bir öğrenciye “*Hayır, Farklıdır*” yanıtını vermiş; öğrenci “*Neden farklıdır öğretmenim, Aynı olsa daha iyi olmaz mı?*” şeklinde bir soru sorması üzerine öğretmen “*Yani şöyle düşünelim her ülkenin toplumlarına özgü değerleri vardır, Mesela Türkiye cumhuriyetine ait olan bayrağımızın renklerinde geçmişte yapılan savaşlarda bu topraklar için gösterilen fedakarlık ve dökülen kan sembolize edilir. Başka ülkelerin toplumlarında önem verilen değerler de farklı olabilmektedir. Mesela Rusya'nın bayrağındaki orak ve çekiçte o topraklarda el emeği, eşitlik gibi değerlere verilen önem sembolize edilmiştir*” şeklinde yanıt vermiştir. Ardından başka bir öğrenci: “*Öğretmenim Kara Murat filmindeki Türk bayrağı neden Farklı?*” şeklinde bir soru sormuş; öğretmen ise: “*O zamanlar*

Türkiye cumhuriyeti devleti henüz kurulmamıştı. Başka bir Türk topluluk olan Osmanlı imparatorluğu vardı. Şimdi bile Azerbaycan ve Türkmenistan bayrakları gibi bizimkinden farklı olan bir çok Türk devleti var” şeklinde bir yanıt vermiş ve hemen ardından isteyen öğrencilerin ülkemize komşu ülkelerle ilgili okul kütüphanesindeki Dünya Tarihi kitabından ve her zamanki gibi internetten bilgi toplayabileceğini söyleyerek derse devam ettiği gözlenmiştir.

Hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme ile ilgili olarak Ö8 öğretmeni derse başlarken: *“Ülkemizin, öncelikle de ilimizin ve yaşadığımız çevrenin tarihi, doğal ve kültürel özellikleri nelerdir?”* şeklinde bir soru sorduğunda bir çok öğrencinin söz hakkı istediği gözlenmiştir. Ö8 öğretmeni ise söz hakkı verdiği bir öğrenci yanıtında: *“Ne demek istediğini ben anladım fakat arkadaşlarının da daha iyi anlayacağı bir şekilde söyle”* diyerek düşünmesi için 5-6 saniye kadar bekledikten sonra başka öğrenciye söz hakkı verdiği gözlenmiştir.

Öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme davranışına ilişkin olarak Ö1 öğretmeni bir öğrencinin: *“Öğretmenim Osmanlı Devletinde padişahlık babadan oğula geçiyorsa ilk padişah nasıl seçildi?”* şeklindeki bir sorusu üzerine öğretmen: *“Şimdi konumuz bu değil ama senin merakını gidermek için biraz konuşalım”* diyerek cevap vermeden önce öğrencilere *“Bu konuda herhangi bir fikri olan var mı”* sorusunu yönetip cevap vermek isteyen öğrencilere söz vermiştir. Gönüllü 5 öğrenciye söz hakkı verdikten sonra da konuyla ilgili bir açıklama yaparak soruyu kendisi cevaplamıştır.

Düzeltilmelerde önce ipucu kullanma davranışına ilişkin olarak Ö1 öğretmeni Arka sırada parmak kaldıran bir öğrenciye söz hakkı vermiş; öğrenci İşlenecek konuyla ilgili kitaptaki bir resmin *ne* olduğunu sormuştur. Öğretmen de: *“Neyin üzerinde”* olduğunu sorarak karşılık vermiş; öğrenci de: *“Mektubun üzerinde”* olduğunu söyleyince öğretmenin: *“Mektuba ne yapıştırılır?”* sorusu üzerine öğrenci: *“Posta Pulu”* deyince cevabı kendisi vermiştir.

Gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma ile ilgili olarak Ö8 öğretmeni bir öğrenciye masa üzerindeki küre üzerinden Türkiye’nin Avrupa’da toprağı olup olmadığını sormuş. Kimse bilemeyince tahtaya Türkiye haritasını çizerek soruyu tekrar sormuştur. Bunun üzerine bir çok öğrenci Türkiye’nin Avrupa’da kalan topraklarını gösterdiği gözlenmiştir. Ardından bu bölgenin adını sormuş yine kimse bilemeyince “T harfiyle

başlıyordu” şeklinde ipucu verince yine bir çok öğrenci söz isteyerek “Trakya” cevabını vermiştir.

Öğrencileri yanlış ya da eksik çalışma/cevapları karşısında birincil kaynaklara gönderme koduna ilişkin olarak Ö9 öğretmeni Rukiye isimli öğrenciyi kaldırarak *“Peki kızım sence Türkiye’yle Yunanistan aynı bayrağı kullanıyor olsaydı neler olabilirdi”* şeklinde soru sormuş; Öğrenci ise *“Öğretmenim dillerimiz aynı olurdu”* şeklinde yanıt vermiştir. Bunun üzerine öğretmen *“Şimdi bak kızım farklı ülkeler var ve iki ülke de aynı bayrağı kullanıyor olsaydı problem çıkar mıydı”* şeklinde bir soru üzerine; Öğrenci, *“Mesela bilmiyorum öğretmenim çok farklı olurdu ama iyi olmazdı herhalde”* şeklinde yanıt verince Öğretmen *“Kızım evde çalışıp gelmenizi istemiştin. Az önce de konuştuk. Dinlemedin galiba. Neyse önümüzdeki derste kitaptan iyice çalışıp hazırlıklı gelmeni bekliyorum”* diyerek başka öğrencilere söz hakkı verdiği gözlenmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açma davranışına ilişkin olarak Ö8 öğretmeni sınıfta “İthalat-İhracat” konusu işlenirken bir öğrenci: *“Öğretmenim Türkiye kendi kendine yetebilen dünyadaki 7 ülkeden biriymiş”* şeklindeki ifadesi üzerine Öğretmen *“gerçekten de öylemi acaba”* diyerek öğrencilere *“siz bu konuda ne düşünüyorsunuz çocuklar Zeliha’nın fikrine katılıyor musunuz?”* şeklinde soru yönelterek tartışma ortamı oluşturmuştur. Katılanlar ve katılmayanlar gerekçeli fikirlerini öğretmenin kontrolünde ifade etmişler ve öğretmenin bu şekildeki bir tartışma ortamına neredeyse tüm öğrencilerin derse katılımını sağlamayı başardığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları bireysel yardım yaparak düzeltme/tamamlama ile ilgili olarak Ö2 öğretmeni derse girişte *“Evet Çocuklar evde Anıtkabir Ziyaretçi defterine neler yazdığınızla ilgili ödev vermiştim. Kimler okumak istiyor?”* diyerek gönüllü öğrencilere söz hakkı vermiştir. Bir öğrencinin *“Atam seni o kadar çok merak ediyorum ve görmek istiyorum ki ben de ölmek istiyorum belki o zaman senin görebilirdim”* ifadesi üzerine öğretmen *“ben de ölmek istiyorum ifadesi yerine Keşke şu an yaşıyor olsaydın da hepimiz seni görebilseydik”* şeklinde düzeltmesini istemiş, öğrenciyle birlikte diğer öğrencilerin *“Evet çok doğru”* gibi ifadeler kullandıkları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin uygun çalışmalarını taktir ederek sunum,sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat vermelerine ilişkin olarak Ö1 öğretmeni

Konuyla ilgili araştırma yapan ve resim, gazete kupürü vb getiren öğrencilerin çalışmalarını paylaşımlarına fırsat verdiği ardından bu öğrencilere ayrıca teşekkür ettiği gözlenmiştir.

Yanlış cevaplarda öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme davranışlarına ilişkin olarak Ö9 öğretmeni öğrencilere: “Cumhuriyetle birlikte nasıl bir yönetim başladı ülkemizde” şeklinde bir soru yönelterek ve duvar kenarında parmak kaldıran bir öğrenciye yaklaşıp “Evet Hatice” diyerek söz hakkı vermiştir. Öğrenci “*Demokrasi haklı oldu, İnsanların özgürlüğü oldu öğretmenim, artık babadan oğula geçmiyordu öğretmenim, oylarımızla öğretmenim başbakanımızla cumhurbaşkanımızı seçiyoruz öğretmenim*” şeklinde yanıt verince öğretmen hiçbir tepki göstermeden tahtanın önüne doğru gidip sınıfa dönerek soruyu tekrar sormuştur.

Doğru cevabı alamadığı taktirde öğrencileri azarlama ile ilgili olarak Ö2 öğretmeni işlenen konuyla ilgili öğrencilerden doğru yanılar gelmemesi üzerine tüm öğrencilere sinirli bir şekilde “*Çoğunuz bu kelime ve kavramları araştırmamış*” şeklinde ifadeler kullanmış; bir öğrencinin “*yazacak mıyız?*” sorusu üzerine de “*evde yazacaktınız zaten, burada değil!*” şeklinde tepki verdiği gözlenmiştir. Benzer bir şekilde söz almayan bir öğrenciye “Sen söyle bakalım Muhsin” diyerek söylemesini istemiş; Öğrenci sessizce cevap vermeden bekleyince “Oğlum daha şimdi arkadaşın söyledi ve ben de tekrar ettim. Niye susuyorsun aklın nerde senin, sınıfta değil misin?” diyerek azarladığı görülmüştür.

4.2.8.Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikler Kullanılmasına İlişkin Sınıf Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde dikkat çekme ve sürdürmeye yönelik ders süresince farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanmalarına ilişkin davranışlarıyla ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 4.2.8.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.8.1. Sınıf Gözlemlerine Göre Öğretmenler Tarafından Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikler Kullanılması

Öğretmenler		Ö1	Ö2	Ö8	Ö9	F
Kodlar						
YÖNTEM VE TEKNİK	Anlatım	X	X	X	X	4
	Tartışma	X		X		2
	Soru-Cevap	X	X	X	X	4
	Bireysel Çalışma	X				1

Tablo 4.2.8.1.'de görüldüğü gibi sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin gözlem süreçleri boyunca Dört farklı yöntem ve teknik kullandıkları gözlenmiştir. Dört öğretmenin sınıfında da “Anlatım” ve “Soru Sorma” kodlarına ilişkin davranışlara yer verdikleri gözlenmiştir. İki öğretmenin sınıfında “Tartışma”; bir öğretmenin de “bireysel çalışma” kodlarına ilişkin davranışlara yer verdikleri gözlenmiştir. Aşağıda bu kodlara ilişkin uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye yönelik olarak öğretim sürecinde farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanılmasına ilişkin anlatım yöntemiyle ilgili olarak Ö1 öğretmeni ders süresince ağırlıklı olarak sorular sormuş bu soruları sormadan önce ve sorduktan sonra konuyla ilgili açıklama ve anlatım yöntemlerini kullandığı gözlenmiştir. Ö2 öğretmeni de öğrencilere “Yardım (hayır) ederken nelere dikkat etmeliyiz” ve “Hayırsever ne demektir” gibi sorular sorarken söz isteyen çok fazla öğrenci olmaması üzerine konuyla ilgili açıklama, tanım ve örnekleri kendisinin verdiği gözlenmiştir. Ö8 ve Ö9 öğretmenlerinin de öğretim süreçlerinde benzer davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir.

Tartışma yöntemine ilişkin olarak Ö8 öğretmenin dersin işleniş sürecinde “İthalat - İhracat” konusu işlenirken bir öğrencinin Ülkemizin kendi kendine yetebilen dünyadaki 7 olduğunu söylemesi üzerine Öğretmen “gerçekten de öylemi acaba” diyerek ilgili öğrencinin fikrine katılan ve katılmayan öğrencilere konu hakkındaki fikirlerini sormuş ve karşılıklı bir tartışma ortamı oluşturduğu gözlenmiştir.

Öğretim sürecinde kullanılan soru-cevap yöntemine ilişkin olarak Ö1 öğretmeni derse başlarken ön hazırlık olarak bir önceki derste işlenenleri hatırlamaya yönelik kısa cevaplı sorular sorduğu gözlenmiştir. Yine okuma yaptırdıktan sonra parçayla ilgili hızlıca kısa cevaplı 15-20 tane soru sorduğu gözlenmiştir. Dersin sonlarına doğru işlenen konuyla ilgili bir açıklama yaparken *“Bu konu hakkında sormayı unuttuğum bir soru var. Sizce bu ne olabilir”* şeklinde dikkat çekici bir yöntem kullandığı görülmüştür. Ö2 öğretmeni de öğretim sürecinde sıklıkla öğrencilere; *“Demokrasi demek?, Cumhurbaşkanı seçilmenin şartları var. Nedir bunlar?, Cumhurbaşkanlığı köşkü nerededir?, Şimdiki ve bir önceki cumhurbaşkanları kimlerdir?”* gibi sorularla ders işlediği gözlenmiştir. Ö8 ve Ö9 öğretmenleri de gözlem süreçleri boyunca dersin işlenen konuya bağlı olarak *“İthalat-İhracat, Türkiye’nin Avrupa’da kalan toprakları, Anayasa, Ülke, Vatan ve Yasaklarla”* ilgili sorular sorduğu gözlenmiştir.

Bireysel çalışma tekniğine ilişkin olarak Ö1 öğretmeni tüm gözlemler boyunca bir kez dersin işleniş sürecinde öğrencilere Bilinen Bakanlıkları sormuş ve *“Size 3 dakika süre veriyorum bildiğiniz bakanlıkları bir kağıda yazın bakalım kim daha çok ve doğru bakanlık bulacak”* diyerek bireysel çalışma yaptırdığı gözlenmiştir.

Genel olarak sınıf gözlemlerinden elde edilen bulguları incelediğimizde öğretmenlerin öğretim sürecinde araç-gereç ve materyal kullanımı, soru sorma, sözel ve sözel olmayan iletilerin kullanımına ilişkin davranışları dikkati çekmektedir. Bunun yanında dikkati etkileyen olumsuz durumların kullanımı ve sıklığı ile öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanmalarına ilişkin davranışları da göz çarpmaktadır.

Öğretim sürecinde “araç-gereç ve materyal kullanımıyla” ilgili öğretmen etkenli durumlara ilişkin kodlar incelendiğinde gözlem yapılan sınıflardaki tüm öğretmenlerin araç-gereç ve materyal kullanımına sınıflarında yer verdikleri görülmüştür. Ancak bunlar CD, slayt, vcd gibi görsel materyaller olmayıp daha çok harita, küre ve yazı tahtasının kullanımı şeklinde olduğu gözlenmiştir. Buna karşın öğretim sürecinde gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma ve Gerekli araç-gereçleri sağlama durumuna ilişkin öğretmen davranışları sadece 1 öğretmenin sınıfında gözlenmiştir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye yönelik öğretmenlerin soru sorma davranışları ise bir çok temada karşımıza çıkmaktadır ve gözlem yapılan sınıflardaki öğretmenlerin bu kodlara ilişkin davranışlara öğretim süreçleri boyunca

sıklıkla yer verdikleri görülmüştür. Bu davranışları incelediğimizde dikkati etkileyen öğretmen etkenli davranışlarda dikkat çekmeye yönelik soru sorma ve soru sorarken Eşit söz hakkı verme; derse başlamadan önce öğrencileri hazırlama temasında ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma; sözel ve sözel olmayan iletilerde etkili iletişimde kapı aralayıcı ifadeler şeklinde nitelendirilebileceğimiz dikkati sürdürmeye yönelik soru sorma; dönüt ve düzeltme davranışlarında Hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme ve öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanılması temasında soru cevap yöntemi kullanılması kodlarına ilişkin davranışlar olarak bulunmuştur. Bu kodlara ilişkin davranışlara ise öğretmenlerin sıklıkla yer verdiği gözlenmiştir.

Öğrencilerin dikkatini etkileyen olumsuz durumlara ilişkin olarak öğretmenlerin öğretim sürecinde cep telefonu kullanımı ve sindirici öğretmen davranışları (kızma, alay etme, tehdit) dikkati çekmektedir. Benzer bir şekilde öğretmenlerin dönüt, düzeltme kullanımıyla ilgili davranışları incelendiğinde söz konusu olmuştur. Tüm öğretmenlerin Doğru cevabı alamadığı takdirde öğrencileri azarlama koduna ilişkin davranışları sınıflarında kullandıkları görülmüştür. Ayrıca gözlem yapılan sınıflardaki bir çok gözlem sürecinde dikkati etkileyen Kendi aralarında konuşma, Ders dışı araç gereçlerle ilgilenme, Öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırması, Pencereden dışarı bakma ve Ders esnasında sınıfa girilmesi kodlarına ilişkin olumsuz durumlar görülmüştür

Öğretim sürecinde sözel ve sözel olmayan iletiler kullanılmasına ilişkin olarak öğretmenlerin göz teması, jest/mimik ve sözlü uyarı kodlarına davranışlara sıklıkla yer verdikleri gözlenmiştir. Buna karşın olumlu dil kullanımına ilişkin davranışlara çok az yer verdikleri görülmüş; derse başlarken anı, hikaye fıkra vb. anlatma koduna ilişkin davranışlara ise hiçbir öğretmenin sınıfında yer vermediği gözlenmiştir. Öğretim sürecinde dikkati çekmeye ve sürdürmeye yönelik olarakta öğretmenlerin sadece dört farklı yöntem ve teknik kullandıkları gözlenmiştir. Bunlar anlatım, soru cevap, tartışma ve bir öğretmenin sınıfında bireysel çalışma kodlarına ilişkin davranışlardır.

4.3. Gözlem ve Görüşme Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde Öğretmenlerin sınıflarındaki öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarına ilişkin olarak görüşme ve gözlem bulguları arasında benzerlik ve farklıların olup olmadığını anlamak amacıyla karşılaştırma yapılmıştır. Gözlem

ve görüşme analizlerinden elde edilen benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular görüşme ve sınıflarında gözlem yapılan öğretmenler arasında yapılmıştır. Oluşturulan tablolarda Benzerlikler “B”; Farklılıklar “F” şeklinde kısaltma yapılarak gösterilmiştir. Bu bağlamda Öğretmenlerin Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlara İlişkin Bulgular, öğretmenlerin Öğrenciler Hazır Olana Dek Derse Başlamamasına İlişkin Bulgular, Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanmasına İlişkin Bulgular, Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanmasına İlişkin Bulgular, Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasına İlişkin Bulgular ile Dönüt, Düzeltme Kullanımına İlişkin Bulgular arasında elde edilen benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

4.3.1. Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlara İlişkin Gözlem ve Görüşme Bulgularının Karşılaştırılması

Öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlara ilişkin olarak gözlem ve görüşme bulguları arasındaki benzerlik ve farklılıklar aşağıdaki Tablo 4.3.1.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1.1. Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlara İlişkin Olarak Gözlem ve Görüşme Bulguları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Öğretmenler			Gözlem (F)	Görüşme (F)	Gözlem ve Görüşme
Kodlar					
Öğretmen Etkenli	B	Araç-gereç ve materyal kullanımı	4	6	0
	F	Cep telefonu Kullanımı	2	0	0
Öğrenci Etkenli	B	Kendi aralarında konuşma	4	10	4
		Ders dışı araç gereçlerle ilgilenme	4	7	1
	F	Öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırması	4	0	0
		Pencereden dışarı bakma	3	1	0
Eğitim ve Dış Ortam	B	Dışarıdan gelen sesler	3	8	1
	F	Ders esnasında sınıfa girilmesi	4	2	0
		Uykusuzluk	2	0	0

B: Benzerlik, F: Farklılık

Tablo 4.3.1.1.’de görüldüğü gibi dikkati etkileyen öğretmen etkenli durumlarla ilgili tek benzerlik öğretim sürecinde “araç-gereç ve materyal kullanımına” ilişkin olarak bulunmuştur. Görüşme yapılan 6 öğretmen öğretim sürecinde bu koda ilişkin görüş belirtirken sınıflarında gözlem yapılan tüm öğretmenlerin sınıfında, araç gereç ve materyal kullanımına

ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ancak burada gözlem ve görüşme bulguları arasında dikkat çekici bir farklılık söz konusu olmuştur. Bu farklılık, araç gereç ve materyal kullanımına ilişkin görüş belirten 6 öğretmenin öğretim sürecinde daha çok CD, vcd ve televizyon gibi görsel materyallere ilişkin görüş belirtmiş olmalarıdır. Gözlem yapılan sınıflarda ise öğretmenlerin sınıf tahtası, harita ve küre dışında herhangi bir araç gereç ve materyal kullanmadıkları gözlenmiştir.

Dikkati etkileyen öğretmen etkenli durumlara ilişkin gözlem ve görüşme bulguları arasındaki dikkati çeken farklılıklar ise öğretim sürecinde öğretmenlerin cep telefonu kullanımına ilişkin olmuştur. Sınıf gözlemleri sürecinde iki öğretmenin sınıfında ders esnasında cep telefonu kullanımının öğrencilerin dikkatlerini olumsuz yönde etkilediği gözlenmiştir. Gözlem süreçlerinde elde edilen bu kodlara ilişkin olarak görüşme yapılan hiçbir öğretmenin görüş belirtmediği görülmüştür.

Öğrenci etkenli durumlarla ilgili gözlem ve görüşme bulguları arasındaki benzerlikler incelendiğinde dikkat çekici iki durum söz konusu olmuştur. Bunlardan ilki öğretim sürecinde öğrencilerin kendi aralarında konuşması durumuna ilişkin olarak gerçekleşmiştir. Kendi aralarında konuşma koduna ilişkin olarak 10 öğretmen görüş belirtirken gözlem yapılan tüm sınıflarda bu koda ilişkin örnekler elde edilmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin dersin işleniş sürecinde “ders dışı araç-gereçlerle ilgilenmesi” koduna ilişkin 7 öğretmen görüş belirtirken yine tüm sınıflarda bu koda ilişkin gözlem örnekleri bulunmuştur.

Öğrenci etkenli durumlarla ilgili gözlem ve görüşme bulguları arasındaki farklılıklara ilişkin olarak ise öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırması ve pencereden dışarı bakma durumlarına ilişkin olmuştur. Öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırmasıyla ilgili durum tüm sınıflarda gözlenirken görüşme yapılan hiçbir öğretmenin bu duruma ilişkin görüş belirtmediği görülmüştür. Pencereden dışarı bakma durumuyla ilgili olarak ise 1 öğretmen görüş belirtirken gözlem yapılan 3 sınıfta bu konuya ilişkin durumlar gözlenmiştir.

Eğitim ve Dış Ortam etkenli durumlarla ilgili elde edilen tek benzerlik dışarıdan gelen sesler durumuna ilişkin olmuştur. Bu koda ilişkin olarak 8 öğretmen görüş belirtirken gözlem yapılan 3 öğretmenin sınıfında da bu kodla ilgili bulgular elde edilmiştir.

Eğitim ve Dış Ortam etkenli durumlarla ilgili gözlem ve görüşme bulguları arasındaki farklılıklar incelendiğinde ise ders esnasında sınıfa girilmesi ve uykusuzluk durumları dikkati çekmektedir. Ders esnasında sınıfa girilmesiyle ilgili durum tüm öğretmenlerin sınıfında gözlenirken iki öğretmen konuya ilişkin görüş belirtmiştir. Uykusuzluk durumuyla ilgili olarak sabahçı devre olan iki öğretmenin sınıfında ve ilk ders saatinde öğretmen dahil bir çok öğrencinin uykusuz ve yorgun olduğu gözlenirken görüşme yapılan hiçbir öğretmen bu konuda görüş belirtmemiştir.

4.3.2. Öğretmenlerin, Derse Başlamadan Önce Öğrencileri Hazırlamasıyla ilgili Gözlem ve Görüşme Bulgularının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, Öğrenciler Hazır Olana Dek Derse Başlamamasına ilişkin olarak gözlem ve görüşme bulguları arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar aşağıdaki Tablo 4.3.1.2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.2.1. Öğretmenlerin, Derse Başlamadan Önce Öğrencileri Hazırlamasıyla ilgili Gözlem ve Görüşme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar		Öğretmenler	Gözlem (F)	Görüşme (F)	Gözlem ve Görüşme
B	Diğer/Önceki derslerle ilişkilendirme		3	10	1
	Ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma		4	13	2
F	Anı, hikaye fıkra vb. anlatma		0	3	0
	Dikkat çekmeden derse başlama		2	0	0

B: Benzerlik, F: Farklılık

Tablo 4.3.2.1. incelendiğinde sınıflarında gözlem ve görüşme yapılan öğretmenlerin; derse başlamadan önce öğrencileri hazırlamasıyla ilgili olarak derse başlarken “diğer/önceki derslerle ilişkilendirme” ve “ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma” durumlarına ilişkin benzerlikler bulunmuştur. Farklılıklara ilişkin olarak ise Anı, hikaye fıkra vb. anlatma ve dikkat çekmeden derse başlama durumları elde edilmiştir

Diğer/önceki derslerle ilişkilendirme durumuna ilişkin olarak sınıf gözlemlerinde üç öğretmenin, sınıfında konuya ilişkin davranışlara yer verdiği gözlenirken görüşme yapılan on öğretmen bu konuda görüş belirtmişlerdir. Ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma durumuna ilişkin olarak tüm öğretmenlerin sınıflarında bu

konuda uygun davranışlara yer verdiği gözlenirken görüşme yapılan 13 öğretmen de aynı şekilde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, Öğrenciler hazır olana dek derse başlamamasıyla ilgili gözlem ve görüşme bulguları incelendiğinde derse başlarken “anı, hikaye fıkra vb. anlatma” koduyla ilgili olarak 3 öğretmen görüş belirtirken gözlemlerde hiçbir öğretmenin bu yönde bir davranış sergilemediği gözlenmiştir. “Dikkat çekmeden derse başlama” koduna ilişkin olarak ise sınıf gözlemlerinde 2 öğretmenin dikkat çekmeden direk olarak derse giriş davranışı sergilediği gözlenirken; görüşme yapılan hiçbir öğretmen bu konuya ilişkin görüş belirtmemiştir.

4.3.3. Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanımıyla ilgili Gözlem ve Görüşme Bulgularının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanmasına ilişkin olarak gözlem ve görüşme bulguları arasındaki benzerlik ve farklılıklar Tablo 4.3.3.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.3.1. Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanımıyla ilgili Gözlem ve Görüşme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Öğretmenler	Gözlem (F)	Görüşme (F)	Gözlem ve Görüşme
F	Öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesi	1	1	1
	Derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesi	2	7	0
	Hedef ve davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımı	0	2	0

B: Benzerlik, F: Farklılık

Tablo 4.3.3.1.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dersin işleniş sürecine yönelik görsel çalışmalar kullanmasıyla ilgili gözlem ve görüşme bulguları arasındaki dikkat çekici bir benzerlik elde edilmemiştir. Buna karşın gözlem ve görüşme bulguları arasında “öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesi”, “derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesi” ile “hedef ve davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımı” kodlarına ilişkin farklılıklar elde edilmiştir.

Öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesine ilişkin olarak görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası (8 öğretmen) bu konuda görüş

belirtirken; sınıf gözlemlerinde sadece 1 öğretmenin, sınıfında bu koda ilişkin davranışa yer verdiği gözlenmiştir. Benzer bir şekilde derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesi ile ilgili olarak 7 öğretmen görüş belirtmiş buna karşın 1 öğretmenin sınıfında bu koda ilişkin davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Hedef ve davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımına ilişkin olarak ise gözlem yapılan sınıfların yarısında öğretmen davranışları gözlenirken, bu konuda sadece 2 öğretmen görüş belirtmiştir.

4.3.4. Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Bulgularının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin ders süresince Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanmasına ilişkin olarak gözlem ve görüşme bulguları arasındaki benzerlikler aşağıdaki Tablo 4.3.4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.4.1. Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Tablo

Kodlar	Öğretmenler		Gözlem (F)	Görüşme (F)	Gözlem ve Görüşme
	B	Göz Teması	4	7	1
Sözel Olmayan İletiler	F	Jest/Mimik	3	2	1
		Beden duruşu	3	2	1
		Ses tonu	2	0	0
Sözel İletiler	B	Soru sorma	4	8	2
	F	Sözlü uyarı	4	2	1

B: Benzerlik, F: Farklılık

Tablo 4.3.4.1.'de görüldüğü gibi Öğretmenlerin ders süresince sözel ve sözel olmayan iletiler kullanmasıyla ilgili gözlem ve görüşme bulguları arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Buna göre sözel olmayan İletilerden “göz temasına” ilişkin benzerlik bulunurken; “jest/mimik”, “ses tonu” ve “beden duruşuna” ilişkin ise gözlem ve görüşme bulguları arasında farklılıklar elde edilmiştir. Sözel iletilerden ise “sözlü uyarı” koduna ilişkin benzerlik elde edilirken; gözlem ve görüşme bulguları arasındaki farklılık soru sorma durumuna ilişkin olarak bulunmuştur.

Sözel olamayan iletilerden, öğretim sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini çekmeye ve sürdürmeye yönelik tek benzerlik olan göz temasına ilişkin davranışlar tüm öğretmenlerin sınıflarında gözlenirken; 7 öğretmen de aynı yönde görüş belirtmiştir.

Gözlem ve görüşme bulguları arasındaki farklılıklardan öğretim sürecinde dikkat çekmeye yönelik jest ve mimiklerin kullanılmasına ilişkin davranışlar 1 sınıf dışında gözlem yapılan tüm sınıflarda (3 sınıf) görülürken; konuyla ilgili görüşme yapılan 16 öğretmen arasından sadece iki öğretmen konuya ilişkin görüş belirtmiştir. Ses tonu ve vurgulamaya ilişkin olarak ise görüşme yapılan hiçbir öğretmen değinmezken sınıf gözlemlerinde 2 öğretmenin bu duruma dikkat ettiği gözlenmiştir.

Sözel iletilerle ilgili olarak ise öğretim sürecinde dikkati çekme ve sürdürmeye yönelik benzerliklerden soru sormaya ilişkin yarıdan fazla öğretmen (8) görüş belirtirken; gözlem yapılan sınıflardaki tüm öğretmenlerin konuya ilişkin davranışlara öğretim süreçlerinde yer verdikleri gözlenmiştir.

Sözel iletilerde gözlem ve görüşme bulguları arasındaki farklılıklardan sözlü uyarı koduna ilişkin olarak ise gözlem yapılan tüm sınıflarda öğretmenlerin ilgili davranışlara yer verdikleri gözlenirken; konuyla ilgili sadece iki öğretmen görüş belirtmiştir.

4.3.5. Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Bulgularının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin dikkat çekmeye ve sürdürmeye yönelik olarak Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar aşağıdaki Tablo 4.3.5.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.5.1. Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar		Öğretmenler	Gözlem (F)	Görüşme (F)	Gözlem ve Görüşme
F	U şeklinde ve Ayda bir öğrencilerin yer değiştirdiği oturma düzeni.		0	1	0
B	U şeklinde ve Ayda bir öğrencilerin yer değiştirdiği oturma düzeni.		0	1	0

B: Benzerlik, F: Farklılık

Uygun sınıf ve oturma düzeni oluşturulmasına ilişkin olarak gözlem ve görüşme bulguları arasında dikkat çekici belirgin bir benzerlik elde edilmemiştir. Sadece görüşme yapılan bir öğretmen U şeklinde ve ayda bir öğrencilerin yer değiştirdiği oturma düzenine ilişkin görüş belirtirken hiçbir öğretmenin gözlem süreçlerinde bu türde bir düzeni tercih etmedikleri gözlenmiştir. Uygun sınıf ve oturma düzeni oluşturulmasıyla ilgili gözlem ve görüşme bulguları arasındaki en belirgin farklılık; görüşme yapılan 6 öğretmen farklı öğrenme düzeyindeki öğrencileri birlikte oturtmaya ilişkin görüş belirtirken, gözlem yapılan Ö1 öğretmenin, sınıfındaki öğrencilerin parmak kaldırma ve derse katılım yönünden farklı sıralarda oturan tüm öğrencilere söz hakkı verdiği gözlenmiş olmasıdır.

4.3.6. Dönüt ve Düzeltme Kullanılmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Bulgularının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğretim sürecinde dönüt ve düzeltme kullanımlarıyla ilgili gözlem ve görüşme bulguları arasındaki benzerlikler aşağıdaki Tablo 4.3.1.6.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.6.1. Dönüt ve Düzeltme Kullanılmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Bulguları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Öğretmenler	Gözlem (F)	Görüşme (F)	Gözlem ve Görüşme
B	Öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme	2	9	0
	Hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme	3	7	3
	Öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme	2	10	2
	Öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları bireysel yardım yaparak düzeltme/tamamlama.	3	6	1
	Uygun çalışmalarını takdir ederek sunum,sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme	2	11	1
F	Düzeltilmelerde önce ipucu kullanma	3	2	1
	Gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma	1	7	0
	Yanlış cevaplarda öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme	3	2	1
	Doğru cevabı alamadığı takdirde öğrencileri azarlama	4	1	1

B: Benzerlik, F: Farklılık

Tablo 4.3.6.1.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim sürecinde dönüt ve düzeltme kullanımıyla ilgili görüşme ve gözlem bulguları arasındaki dikkat çekici benzerlik ve farklılıklara ilişkin olarak; “öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme”, “hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme”, “öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme”, “öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları

bireysel yardım yaparak düzeltme/tamamlama”, “uygun çalışmaları taktir ederek sunum, sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme” davranışlarına ilişkin benzerlikler elde edilmiştir. Buna karşın “düzeltmelerde önce ipucu kullanma”, “gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma”, “yanlış cevaplarda öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme” ve “doğru cevabı alamadığı taktirde öğrencileri azarlama” davranışlarına ilişkin olarak belirgin farklılıklar elde edilmiştir.

“Öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme” koduna ilişkin olarak görüşme yapılan 9 öğretmen görüş belirtirken gözlem yapılan 4 sınıfın 2’sinde öğretmenlerin bu koda ilişkin uygulamalara yer verdikleri gözlenmiştir. “Hedef davranışa yönettici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme” koduna ilişkin olarak 7 öğretmen görüş belirtirken sınıfında gözlem yapılan 3 öğretmen de öğretim sürecinde bu koda ilişkin davranışlar sergilemişlerdir. “Öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme” koduna ilişkin olarak görüşmelerde 10 öğretmen görüş belirtirken 2 öğretmenin sınıfında bu koda ilişkin davranışlara yer verdikleri gözlenmiştir. “Öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları bireysel yardım yaparak düzeltme/tamamlama” koduyla ilgili 6 öğretmen görüş belirtirken 3 öğretmenin gözlem süreçlerinde bu koda ilişkin davranışlara yer verdikleri görülmüştür. “Uygun çalışmaları taktir ederek sunum,sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme” koduna ilişkin olarak 11 öğretmen görüş belirtirken 2 öğretmenin sınıfında bu koda ilişkin davranışlar gözlenmiştir.

Tablo 4.3.6.1.’deki Öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilere yönelik dönüt ve düzeltme davranışlarıyla ilgili gözlem ve görüşme bulguları arasındaki farklılıkları incelediğimizde; “Düzeltmelerde önce ipucu kullanma” davranışına ilişkin olarak 2 öğretmen görüş belirtirken; sınıflarında gözlem yapılan 1 öğretmen dışında tüm öğretmenlerin bu koda ilişkin davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. “Gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma” davranışıyla ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse yarısı (7 öğretmen) konuya ilişkin görüş belirtirken; sadece 1 öğretmenin sınıfında bu duruma ilişkin davranış gösterdiği görülmüştür. “Yanlış cevaplarda öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme” davranışına ilişkin olarak ise görüşme yapılan 16 öğretmen arasında sadece 2 öğretmen konuya ilişkin görüş belirtirken; sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin biri dışında hepsinin bu yönde davranışlara yer verdikleri gözlenmiştir. En dikkat çekici durum ise “Doğru cevabı alamadığı taktirde öğrencileri azarlama” davranışıyla ilgili söz konusu

olmuştur. Bu duruma ilişkin olarak yalnızca 1 öğretmen görüş belirtirken; sınıflarında gözlem yapılan tüm öğretmenlerin bu duruma ilişkin davranışları gözlenmiştir.

4.3.7. Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikler Kullanılmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Bulgularının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürmeye yönelik olarak ders süresince farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanmalarıyla ilgili gözlem ve görüşme bulguları arasındaki benzerlik ve Farklılıklar aşağıdaki Tablo 4.3.7.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.7.1. Ders Süresince Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikler Kullanılmasıyla İlgili Gözlem ve Görüşme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar \ Öğretmenler		Gözlem (F)	Görüşme (F)	Gözlem ve Görüşme
B	Anlatım	4	9	2
	Soru sorma	4	15	4
F	Tartışma	2	2	0
	Bireysel Çalışma	1	10	0
	Grup çalışmaları	0	10	0

B: Benzerlik, F: Farklılık

Tablo 4.3.7.1.'de Öğretmenlerin ders süresince farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanmalarıyla ilgili gözlem ve görüşme bulguları arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Anlatım ve soru cevap yöntemini kullanımlarına ilişkin benzerlikler görülürken; tartışma ve bireysel çalışma ve grup çalışmalarına ilişkin olarak ise farklılıklar elde edilmiştir.

Tablo 4.3.7.1.'deki en belirgin benzerlik olan soru sormaya ilişkin olarak, tüm öğretmenler bu konuda görüş belirttiği gibi yine tüm sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin bu koda ilişkin davranışlara yer verdikleri gözlenmiştir. Bunun yanında 9 öğretmen “Anlatım” koduna ilişkin görüş belirtirken yine sınıflarında gözlem yapılan tüm öğretmenlerin öğretim sürecinde bu koda ilişkin davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir.

Öğretmenlerin ders süresince farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanmalarıyla ilgili gözlem ve görüşme bulguları arasındaki farklılıklar ele alındığında; tartışma yöntemine ilişkin yalnızca 2 öğretmen konuyla ilgili görüş belirtirken; gözlem yapılan sınıfların yarısında (2) öğretmenlerin öğretim sürecinde duruma ilişkin davranışlara yer verdikleri gözlenmiştir. Bireysel çalışma tekniğiyle ilgili olarak 10 öğretmen görüş belirtirken; bir öğretmenin, sınıfında gözlenmiştir. Benzer durum öğretim sürecinde öğretmenlerin Grup çalışmaları yaptırmasına ilişkin söz konusu olmuştur. Grup çalışmalarına ilişkin olarak 10 öğretmen görüş belirtirken; hiçbir öğretmenin bu davranışa sınıfında yer vermediği gözlenmiştir.

Genel olarak gözlem ve görüşme bulguları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ele alındığında öğretmenlerin öğretim sürecinde dikkat çekmeye ve sürdürmeye yönelik olarak özellikle başta göz teması ve sözlü uyarı olmak üzere sözel ve sözel olmayan iletilerin kullanımına ağırlık vermiş oldukları söylenebilir. Ayrıca gözlem bulgularında beden duruşu ile jest ve mimiklerin kullanımına ilişkin öğretmen davranışlarına neredeyse tüm sınıf gözlemlerinde rastlanırken, görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda çok fazla görüş belirtmedikleri görülmüştür. En dikkat çekici durum ise sözlü uyarı ile birlikte dönüt ve düzeltme davranışlarındaki doğru cevabı alamadığı taktirde öğrencileri azarlamayla ilgili söz konusu olmuştur. Bu davranışlara ilişkin olarak görüşme yapılan öğretmenler çok fazla değinmezken sınıflarında gözlem yapılan tüm öğretmenlerin bu durumlara ilişkin davranışları gözlenmiştir

Öğretim sürecinde dikkat çekmeye ve sürdürmeye yönelik “araç gereç ve materyal kullanımına” ilişkin karşılaştırmalar incelediğinde görüşme ve gözlem yapılan tüm öğretmenlerin sınıfında, araç gereç ve materyal kullanımına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ancak görüşme yapılan öğretmenler daha çok CD, vcd ve televizyon gibi görsel materyallere ilişkin görüş belirtirken gözlem yapılan sınıflarda öğretmenlerin yazı tahtası, harita ve küre gibi araç gereç ve materyaller dışında herhangi bir şey kullanmadıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte diğer temalardaki derse başlamadan “gerekli araç-gereçleri sağlama”, “öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesi, derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesi”, “hedef ve davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımı” ve “gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma” kodlarına ilişkin gözlem ve görüşme bulguları arasında belirgin farklılıklar elde edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler bu kodlara ilişkin görüşlere sıklıkla yer verirken gözlem yapılan sınıflarda bu kodların kullanımına pek yer vermedikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde soru sorma davranışlarına ilişkin olarak, başta ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma ve öğretim sürecinde soru cevap yöntemini kullanma davranışları olmak üzere diğer temalarda bu davranışlara ilişkin gözlem ve görüşmelerde sıklıkla yer verdikleri görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenler dikkati olumsuz yönde etkileyen öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırması, pencereden dışarı bakma, ders esnasında sınıfa girilmesi ve uykusuzluk kodlarına ilişkin çok fazla görüş belirtmezken neredeyse tüm sınıf gözlemlerinde bu kodlara ilişkin durumlar gözlenmiştir. Yalnız uykusuzlukla ilgili durum sabahçı devre olan iki öğretmenin sınıfında ve ilk ders saatinde iki kez gözlenmiş bunun dışında gözlenmemiştir.

Öğretim sürecinde dikkat çekmeye ve sürdürmeye yönelik farklı yöntem ve teknik kullanmasına ilişkin gözlem ve görüşme bulguları karşılaştırıldığında görüşme yapılan öğretmenler anlatım”, soru cevap”, tartışma” ve bireysel-grup çalışmalarına ilişkin görüş belirtirken gözlem süreçlerinde ağırlıklı olarak anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Özellikle görüşmelerde birçok öğretmen (10) grup çalışmasına ilişkin görüş belirtirken hiçbir öğretmenin sınıfında bu tekniği kullanmamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde analiz süreci sonunda ortaya çıkan kod listesine bağlı kavramsal çerçeve bulgular halinde tanımlanıp; ilgili literatür çerçevesinde karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Etkileyen Durumlara İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecindeki dikkat çekme ve sürdürme davranışlarını incelemeye başlarken; ilk olarak öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlara ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlara ilişkin görüşlerini incelediğimizde görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse yarısının olumlu olarak nitelendirebileceğimiz öğretim sürecinde araç-gereç ve materyal kullanımına ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Bu öğretmenler özellikle vcd, slayt, projeksiyon gibi görsel araçların öğrencilerin dikkatlerini olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Demirel (2007) öğretim sürecinde araç gereçlerin kullanımının öğretimi daha zevkli ve anlaşılır kılarak konuların daha etkili sunulmasını sağladığını, böylece daha nitelikli bir öğretim süreci oluştuğunu belirtmiştir. Sınıf gözlemlerini incelediğimizde ise tüm öğretmenlerin öğretim sürecinde araç gereç ve materyal kullanımına yer verdiği görülmektedir. Ancak burada kullanılan vcd, slayt, projeksiyon gibi araçlar olmayıp harita, küre, yazı tahtası ve ders kitabı şeklindeki araçlardır. Oysaki öğretmenlerin öğretim sürecinde görsel araçların kullanımına ilişkin olarak görüşmelerde belirttikleri türden araçlar, öğretmenlerin sınıf gözlemlerinde kullandıkları materyalleri zenginleştirirken aynı zamanda işlerini de kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse ilgisini arttırarak bilgilerin kalıcı ve güncel yaşamla ilişkilendirilebilir olmasını sağlamaktadır (Kaya, 1999). Bu durumda, öğretmenlerin öğretim sürecinde görsel araç-gereç ve materyal kullanımının öğrencilerin dikkatini olumlu yönde etkilediğine ilişkin farkındalıklarının olduğu, fakat görüşmelerde belirttikleri görsel araçlara, öğretim sürecinde yer vermedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin dikkati çeken olumsuz görüşlerini incelediğimizde yarıdan fazla öğretmen, ders esnasında öğrencilerin kendi aralarında konuşması, ders dışı araç-gereçlerle ilgilenme ve dışarıdan gelen seslerin öğrencilerin derse olan dikkatlerini dağıttığına ilişkin

görüş belirtmişlerdir. Bu durumlar tüm sınıf gözlemlerinde görülmüştür. Bunun yanında öğretim sürecindeki olumsuz durumlara ek olarak tüm sınıf gözlemlerinde öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırması, pencereden dışarı bakma, “ders esnasında sınıfa girilmesi, cep telefonu kullanımı ve uykusuzluğa ilişkin durumlar dikkati çekmiştir. Bu durumlardan öğrencilerin kendi aralarında konuşması, pencereden dışarı bakma, ders dışı araç-gereçlerle ilgilenme ve öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırmasına ilişkin durumlar, ilgili literatürde aynı zamanda istenmeyen davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Charles, 1998; Korkmaz, 2002; Celep, 2004; Memişoğlu, 2005; Sadık, 2006; Öztürk, 2007; Yiğit, 2007). Bu davranışlar genellikle sınıftaki öğrenme-öğretme sürecini engelleyen davranışlar olarak kabul edilmektedir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008). Öğrencilerin öğretim sürecindeki bu olumsuz davranışlarının bir çok sebebi olmakla birlikte muhtemel sebeplerinden bazıları da öğretmenin derse ve konuya uygun olmayan öğretim yöntem ve stratejilerini izlemesi, öğrencilerin dersi anlamada güçlük çekmeleri ve öğretilenlerin önemsiz ve sıkıcı olması gibi sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir (Memişoğlu, 2005; Yiğit, 2007). Sadık (2006), sınıfta istenmeyen davranışların sergilenmesinin öğretmenlerin öğretim etkinliklerini planlama, uygulama, öğretim sürecinde sürekli aynı yöntemleri uygulama ve ders kitabı dışında öğretimi kolaylaştırıcı araç gereç ve materyal kullanımına yer vermemelerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bu olumsuz durumlara karşı öğretmenler tarafından yapılması gereken şey ise cezaya başvurmadan, dersin yeterince ilgi çekici ve sevimli olmasına özen göstermektir (Aydın, 2008).

Öğretmenlerin dışarıdan gelen seslere ilişkin görüşleri incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin yarıdan fazlası koridor veya bahçeden gelen rahatsız edici gürültü düzeyindeki seslerin öğrencilerin derse olan dikkatlerini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Gözlem süreçlerinde de öğretmen görüşlerini destekleyen bulgular elde edilmiştir. Konuya ilişkin olarak Celep (2004) sınıf dışından gelen gürültünün engellenmesinin sınıf içindeki gürültüye göre daha zor olduğunu belirtmiş ve bu işin okulun yapımı sürecinde düşünülmesi gerektiğini söylemiştir. Toprakçı (2008) ise sınıfı dışarıdan etkileyen her türlü olumsuz durumu gürültü olarak tanımlamış; öğrenci ve öğretmenlerin vücut direncini düşürüp kronik yorgunluk gibi rahatsızlıklara sebep olarak aynı zamanda sınıfta dikkati dağıtarak öğrenme ve öğretmeyi engellediğini belirtmiştir. Bunun için ise zeminlerin ve duvarların dışarıdan gelen sesleri soğuracak nitelikte yapılmasını, okulların da çevresel açıdan daha sakin ortamlara inşa edilmesini önermiştir. Gözlem ve görüşme

bulgularıyla paralel olarak öğretmenler bu duruma karşı genellikle soru sorma yöntemiyle öğrencilerin dikkatlerini yeniden derse çekmeye çalıştıkları söylenebilir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini Olumsuz yönde etkileyen ders esnasında sınıfa girilmesine ilişkin durum görüşmelerde öğretmenler tarafından belirtilmemesine karşın tüm sınıflarda gözlenmiştir. Sınıf gözlemlerindeki bu durum sınıfta ders işlenirken başta nöbetçi öğrenci olmak üzere öğrenci velisi, diğer sınıf öğretmeni ve geç kalan öğrencinin sınıfa girmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Ders esnasında üstelik neredeyse tüm sınıfın dikkatinin yoğunlaşması sağlanmışken sınıfa giren birinin yaratacağı dağınıklık öğretmene ve sınıfa yeniden yoğunlaşmak adına zaman ve emek kaybı yaşatabilecektir (Toprakçı, 2008). Benzer bir şekilde Karşlı (2007) tarafından, ders başladıktan sonra dışarı çıkmak isteyen veya çağrılan öğrencilerle okul yönetimince yapılan duyurular için öğretimi engelleyen zaman hırsızları şeklinde bir tanımlama yapılmıştır. Tüm sınıflarda gözlenen ve dikkati dağıtan bu olumsuz duruma ilişkin az sayıda öğretmenin görüş belirtmiş olması, öğretmenlerin bu durumu göz ardı etmiş olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini olumsuz yönde etkileyen ders esnasında öğretmenlerin cep telefonu kullanımı ile öğrenci ve öğretmenlerdeki uykusuzluk durumları gözlem yapılan sınıfların yarısında görülmesine karşın konuya ilişkin hiçbir öğretmen görüş belirtmemiştir. Ders esnasında telefonu çalan öğretmen, kendi yoğunlaşmasını kaybetmenin yanında öğrencisinin de dikkatini bozabilmekte, yapılan eğitim-öğretimin amacına ve faaliyetine de ciddi zararlar verebilmektedir (Toprakçı, 2008). Dersin işleniş sürecinde cep telefonu ile konuşan öğretmenlerin bu konuda gerekli duyarlılığı göstermemiş oldukları söylenebilir.

Dikkati olumsuz yönde etkileyen Uykusuzluk durumu ise sabahçı devre öğretmenlerin sınıfında ve ilk ders saatinde gözlenmiştir. Bu yönüyle de ayrıca farklı bir anlamı olduğu söylenebilir. Richardson (1996, Akt: Jensen, 2006) ergen yaştaki öğrencilere yönelik bir araştırmasında okula 09:30'da başlayan öğrencilerin akademik olarak 07:30'da başlayanlara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kendi araştırmamızdaki profil ergen yaştaki öğrenciler değildir. Ancak gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin sabah ilk ders saatinde uykusuz ve yorgun görünümünün sebebi bir önceki gün geç yatmış olmaları veya ders içeriğinin sabah ilk ders saatinde işlenmeye uygun olmamasından kaynaklanmış olabilir. Zira diğer ders saatlerindeki gözlemlerde bu şekilde bir bulguya rastlanmamıştır.

Aile faktörü görüşme yapılan öğretmenler tarafından değinilen ve öğrencilerin öğretim sürecindeki dikkatlerini duruma göre olumlu veya olumsuz yönde etkileyen bir durum olarak göze çarpmıştır. Aile, çocuğun okula başlayana kadar temel eğitimini aldığı ve uzun süre yaşamını birinci derecede etkileyen bir faktör olduğu için çocuğun sınıf içindeki davranışlarını da etkilemesi kaçınılmazdır (Sugai ve Horner, 2002). Görüşme yapılan öğretmenler özellikle parçalanmış, anne babası ayrı veya okumayı gerekli görmeyen ailelerden gelen öğrencilerin sınıfta da derse karşı ilgisiz bir tutuma sahip olduklarını söylemişlerdir. Buna karşın ilgili ailelerin çocuklarının da sınıfta derse karşı ilgili oldukları, derslerinde daha başarılı, ödevlerini yapan ve sınıfta sürekli parmak kaldıran öğrenciler olduklarını belirtmişlerdir. Veli toplantısı yapıldığında ise ilgili ve derslerinde başarılı olan ve genellikle hiçbir sorunu olmayan öğrenci velilerinin katıldığı asıl görüşülmesi gereken velilerin toplantıya gelmediği şeklinde görüşler belirtilmiştir. Bunun en önemli sebeplerinden birisi ise okul yönetiminin veliyi genellikle öğrenciyle ilgili istenmeyen durumlar söz konusu olduğunda çağırması olmasından kaynaklanmaktadır (Celep, 2004). Yahut çocuğuyla zaten ilgilenmeyen velilerin bu tip durumlara karşıda aynı şekilde duyarsızlık göstermiş oldukları söylenebilir.

5.2. Öğretmenlerin Sınıfta Öğrencilerin Dikkatlerini Çekmeye ve Sürdürmeye İlişkin Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye ilişkin gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tartışılmıştır. Ancak araştırmamızın bulgularında yer almayan fakat öğretimsel etkinliklerin yönetilmesi sürecindeki en önemli unsurlardan biri olan planlama boyutuna değinmekte yarar vardır. Plan, bir problem ya da üzerinde öğrencilerin bireysel veya gruplar hâlinde bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler kazanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin de katılımı ile öğretmen tarafından hazırlanan bir çalışma kılavuzudur (Taşdemir, 2000). Formal eğitim planlı bir süreçtir. Öğretmenler bu sürecin başında öğrencilere hangi davranışları, hangi kapsamları ve nasıl kazandıracaklarını planlamaları gerekir (Erden, 1998). İlgili literatür incelendiğinde öğretimsel etkinliklerin yönetiminde planlamanın önemi ve gerekliliğini vurgulanmış (Celep, 2004); Çelik (1997), genel anlamda eğitimde planlamayı, öğretim etkinliklerinin en akılcı ve düzenli bir şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konması olarak tanımlamıştır. İyi bir planlama ve hazırlık, dersi kolayca, paniklemeden ve

duraksamadan işlemeye olanak verir. Uygulamaları zamanında ve yerinde yaparak öğrencilerin sıkılmalarını ya da dikkatlerinin dağılmasını önler (Güven, 2008).

Gözlem ve görüşme bulguları incelendiğinde ise görüşe yapılan öğretmenler plan yaptıklarını söylemelerine karşın hiçbir öğretmen nasıl bir planlama yaptığına dair net ifadeler kullanmamıştır. Gözlem süreçlerinde de genel olarak planlı bir görüntü içinde hareket etmedikleri görülmüştür. Bilen (1999) planlamadan yoksun bir öğretim ortamında başarının şansa bırakılarak genellikle düşük olacağını belirtmiştir. Bunun yanında Çubukçu ve Girmen (2008) de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle ilgili bir araştırmasında öğretmenlerin etkinlikleri planlama ve yönetebilme noktasında kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşmelerde konuya ilişkin net görüşler belirtmemesi ve sınıf gözlemlerinde de planlı bir ders işleniş tarzının görülmemesi, öğretmenlerin bu konuda yeterli farkındalıklarının olmamasıyla ilgili olabilir. Aynı zamanda son yıllarda yaygınlaşan, sınıfın durum ve şartlarına uygun olmayan hazır bilgisayar çıktılarından oluşan göstermelik planların kullanımının da öğretmenlerin bu şekilde gelişigüzel hareket etmelerine sebep olabilir. Bir diğer sebep ise öğretmenlerin meslek içindeki deneyimlerine olan güvenlerinden dolayı plan yapmanın gerekliliğe bir süre sonra ihtiyaç duymamalarından kaynaklanabilir.

5.2.1. Öğretmenlerin, Derse Başlamadan Önce Öğrenciyi Hazırlama Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğrencilerin istenen davranışları kazanabilmeleri onların öğrenmeye hazır olmalarıyla yakından ilgilidir. Öğrenmeye hazır olma ise öğrencinin bilgisi, yetenekleri, ilgileri, alışkanlıkları, tutumları vb. ile ilgilidir. Bu unsurları dikkate almayan bir öğretim durumunda geçerli öğrenme yaşantılarının oluşması beklenemez (Taşdemir, 2000). Öğretmenlerin öğretim sürecinde dikkat çekmeye yönelik olarak derse başlamadan önce öğrenciyi hazırlama davranışlarına ilişkin gözlem ve görüşme bulguları incelendiğinde ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma ve diğer/önceki derslerle ilişkilendirme kodları birlikte incelenmiştir. Bu davranışlara ilişkin durumlar neredeyse tüm sınıflarda gözlemlendiği gibi görüşme yapılan öğretmenlerin bir çoğu aynı yönde görüş belirtmişlerdir.

Öğrencileri öğrenmeye yönlendirmenin yollarından biri etkinliklerin hedeflerine, temel basamak ya da ana noktaları işleyerek, önemli noktalara dikkati çekip, öğrencilerin konuya duyarlılığını sağlayarak konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmektir (Brophy, 1999;

Ornstein, 2000. Akt.Güven 2008). Öğretmenin işlenecek konuyla sınırlı kalmadan öğrencilerin kültürel ve güncel olaylarla ilişkili eski yaşantılarından yararlanması onun dersin başındaki en önemli sorumluluklarından bir tanesidir (Teacher Communication Skills, 2003). Celep (2004) derse başlarken öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik olarak önceki ders veya öğrenci yaşantılarıyla bağlantılar kurulmasının önemini vurgulamıştır. Benzer bir şekilde Kuran (2007), öğrencilerin yeni öğrenecekleri bilgilerin daha önce sahip olduğu bilgilerle ilişkilendirilebilir olmasının çok önemli olduğunu belirtmiş; öğrenilecek konuya ilişkin ön bilgileri ne kadar yeterli ise yeni öğrenecekleri de o kadar kolay ve anlamlı olacağını; aynı zamanda öğrencinin derse etkin katılımının sağlanacağını söylemiştir. Aydın (2008) ise öğretmenlerin dersin hazırlık aşamasında kısa sorularla öğrencilerin ön bilgilerini pekiştirmeye çaba gösterilmesi gerektiğini belirtmiş böylece öğrenilenlerin yeni durumlara transferi için uygun fırsatların oluşturularak öğrencinin dikkati çekilmiş bir şekilde derse hazır hale geleceğini söylemiştir. Güven (2005) de etkili öğretimin ilk şartının özenli ve iyi düzenlenmiş öğrenme yaşantıları olduğunu vurgulamıştır. Gözlem ve görüşme bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konuda yeterli farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını kolaylaştıran durumlardan biri de öğretmenin sınıfa ilk girişinden dersin sonuna kadar olan süreçteki olumlu dil güler yüzlü ve esprili yaklaşım tarzı ile derse başlarken ve öğretim sürecinde dikkat çekici anı, hikaye fıkra vb. anlatma kodlarına ilişkindir. Olumlu dil güler yüzlü ve esprili yaklaşım tarzına ilişkin olarak gerek gözlemlerde gerekse görüşmelerde az sayıda öğretmen konuyla ilgili görüş belirtmiş ve sadece bir öğretmenin sınıfında bu duruma ilişkin gözlem bulgusu elde edilmiştir. Oysaki öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu ilişki, sınıf içerisinde hem etkinliklerin daha verimli bir şekilde yapılmasında, hem de sınıfın yönetimi ve idaresinde öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenin çocuklarla kurduğu çift yönlü olumlu iletişim, çocuklar arasında olumsuz davranışların görülme sıklığını da azaltır (Catron ve Allen, 2008).

Dikkat çekmeye yönelik anı, hikaye fıkra vb. anlatma davranışına ilişkin olarak ise görüşme yapılan az sayıda öğretmen bu duruma ilişkin görüş belirtirken hiçbir öğretmenin gözlem sürecinde bu koda ilişkin uygulamalara yer vermediği gözlenmiştir. Benzer bulgu Sadık (2006)'ın araştırmasında da ortaya çıkmış ve öğretmenlerin sınıf ortamında anı, hikaye, fıkra vb. anlatmaya yer vermedikleri görülmüştür. Aynı çalışmada bu durumun muhtemel sebebinin öğretmenlerin öğretim ortamının ciddi bir atmosferde yürütülmesi gerektiğine;

eğlenceli bir öğrenme ortamının öğretim etkinliklerini olumsuz etkileyeceğine ilişkin inançlarından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir. ilgili literatürde ise derse başlarken öğrencilerin yaş grupları, cinsiyetleri ve sahip oldukları kültürel değerler dikkate alınarak konuyla ilgili kazandırılacak davranışlara uygun anı, hikaye, fıkra vb. anlatılmasının öğrencilerin dikkatini çekerek derse katılımlarını arttırdığı vurgulanmıştır (Ekici, 2007; Kuran, 2007; Sönmez, 2007). Öğretmenlerin bu uygulamalara görüşme ve öğretim süreçlerinde fazla yer vermemesi Sadık (2006)'ın araştırmasıyla paralel olarak öğretmenlerin eğlenceli bir öğrenme ortamına ilişkin olumsuz inançlarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca gözlem süreçlerinde öğretmenlerin gözlemcinin varlığından etkilenerek muhtemelen sınıf kontrol altında tutmaya ilişkin kaygılarından dolayı tercih etmemiş olabilirler. Sonuç olarak öğretmenlerin görüşme ve sınıf gözlemlerinde olumlu dil kullanımı, güler yüzlü ve esprili yaklaşım ile anı, hikaye,fıkra yoluyla dikkati çekerek derse başlamalarına ilişkin davranış ve uygulamalara yer vermedikleri söylenebilir.

Öğretimsel etkinliklerin yönetiminde bir diğer önemli nokta, öğretmenin çocuklara öğretim sürecinin başında ve her etkinlik öncesinde açık amaçlar vermesidir. Her çocuk ilgili etkinliğe niçin katılması gerektiğini bildiğinde, o etkinliğe katılması daha kolay olacaktır. Böylelikle başka şeylerle ilgilenmeyecek ve dikkatini öğretmene yoğunlaştırabilecektir (Aktaş ve diğerleri, 2008). Derse başlarken öğrencileri güdülemeye yönelik açık amaçlar verme durumuna ilişkin az sayıda öğretmen görüş belirtmesine karşın gözlem yapılan sınıfların yarısında bu koda ilişkin öğretmen davranışları gözlenmiştir. Amaçlar davranış olarak belirtilip yararları açıklandıktan sonra, öğrencilerin güçlerini bunlara ulaşmak için yoğunlaştırmalarını sağlamak gerekir. Hemen ulaşılacak amaçlar bilinirse, öğrenme daha etkili olur (Özyürek, 2007). Gözlem ve görüşme bulguları arasındaki bu fark öğretmenlerin görüşmelerde bu durumu göz ardı etmiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Ancak sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular da bu konuda olumlu bir genelleme veya yorum yapmak için yeterli değildir.

Öğrencilere dersin işleniş sürecini, bu süreçte kazandırılacak davranışları ve bu davranışlara ilişkin etkinlikleri gösteren çalışma kağıdı, tablo, grafik vb. çalışma yapraklarının kullanımı öğrencilerin derse karşı ilgisini daha da arttırabilecek bir unsurdur (Sadık, 2006). Aynı zamanda öğrenciler bu şekilde amaçları davranışa dönüştürmek için güdülenmiş olurlar. Ancak ne görüşmelerde ne de gözlemlerde bu duruma ilişkin herhangi bir bulgu elde edilmemiştir. Bu durum daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin ders öncesi ciddi bir

hazırlık ve planlama yapmasını gerekli kılabilir. Ayrıca öğretmenler tarafından biraz masraflı ve zaman alıcı bir durum şeklinde algılanabilir. Bu ve daha önce açıklanan benzer sebeplerden dolayı öğretmenlerin bu tip çalışmalar hazırlamalarına ilişkin yeterli farkındalıklarının olmadığı söylenebilir.

Bir diğer durum öğretim sürecinde etkinlikler arası pürüzsüz geçişlerdir ki görüşme yapılan öğretmenler bu duruma ilişkin ya görüş belirtmemiş yada ders esnasında bir etkinlikten diğerine düzensizlik ve gürültü olduğu için geçiş yapmadıklarını söylemişlerdir. Ayrıca, ikili ve grup çalışmaları gibi sınıf düzeninde değişiklikleri gerektirebilecek çalışmaları sınıfın büyüklüğünün bu tür çalışmalar için yeterli olmadığı gerekçesiyle de tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf gözlemlerini incelediğimizde ise sınıf düzeninde değişiklik yapmayı gerektirmeyecek durumlarda bile etkinlikler arası geçişlerde dikkatin dağıldığı ve istenmeyen davranışlarla birlikte gürültü ve düzensizlik olduğu gözlenmiştir. Örneğin öğretmen okuma çalışmasının ardından öğrencilerden, yazı yazdırmak için defterlerini çıkarmalarını istediğinde bile sınıfta gürültü ve düzensizlik olduğu kimi öğrencilerin hemen hazırlayıp beklediği, kimilerinin evde unuttuğu ya da çantasında defterini aradığı, kalem, silgi, açacak gibi araçların hazırlanması işiyle uğraşma gibi birbirinden farklı bir çok davranış sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ise bu durumlara karşı bir süre bekledikten sonra öğrencileri çabuk olmaları için uyarma, konuşan öğrencileri azarlama gibi davranışlarda bulundukları gözlenmiştir. Doyle (1986), birçok yönetim sorununun, etkinlikten etkinliğe geçişler sırasında oluşan boşluklarda oluştuğunu belirtmiş; Kounin (1970), etkinliklerin hazırlık ve planlama sürecine dikkat etmeyen öğretmenlerin geçişleri esnek bir şekilde yapmada başarısız olduklarını söylemiştir (Akt. Aktaş ve diğerleri, 2008). Bu durum da daha önce değinilen öğretmenlerin ders öncesi öğretim sürecinin baştan sona planlanmasıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin gözlem ve görüşmelerde bu duruma ilişkin davranış ve görüşleri, ders öncesi hazırlıklarının yetersiz olmasından kaynaklanmış olabilir.

Derse dikkat çekmeden başlama durumuna ilişkin olarak hiçbir öğretmen görüş belirtmezken gözlem yapılan sınıfların ikisinde öğretmenlerin, hiçbir şekilde öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışmadan direk olarak derse giriş yaptıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin dikkati çekilmeden ve dikkatleri öğretimde toplanmadan ne sunulursa sunulsun hiç fark etmez, öğretim etkinliklerine öğrencilerin katılımını sağlamak mümkün olmaz (Özyürek, 2007). Öğretim sürecinde öğretmenin sınıfa ilk girişinden dersin sonuna kadar olan süreçte

çocukları gülümseyerek selamlama, etkinlik süresince yüzünde tebessüm ve hareketlerinde yumuşaklığı hâkim kılma, dikkatler azaldığında etkinliği değiştirerek sağlama gibi davranışlarla sürekli olarak dikkatlerini canlı tutmaya çalışmaları gereklidir (Aktaş ve diğerleri, 2008). Bu durum öğretmenlerin ders öncesi hazırlık ve planlama yetersizliğinden kaynaklanabileceği gibi mesleki anlamda tükenmişlik ve bu süreç içinde oluşan olumsuz tutumlardan da kaynaklanmış olabilir (Cemal oğlu ve Kayabaşı, 2007).

5.2.2. Dersin İşleniş Sürecine Yönelik Görsel Çalışmalar Kullanımına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin dersin işleniş sürecine yönelik öğretim sürecinde görsel çalışmalar kullanmalarına ilişkin kodlar incelendiğinde; daha önce de bir çok öğretmenin öğretim sürecinde araç gereç ve materyal kullanımına ilişkin görüş belirttiği ve tüm sınıflarda bu araçların kullanımına yer verildiği belirtilmişti. Burada ise bu kullanımların öğretmenler tarafından öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak bir düzen içinde yapılması ve dersin daha çekici ve anlaşılır hale getirilmesi sağlayacak görsel çalışmalarla öğrencilerin öğretim sürecine katılımının artırılması konusu üzerinde durulmuştur.

Görsel çalışmaların öğretmenler tarafından derse başlamadan önce hazır hale getirilmesine ilişkin olarak görüşmelerde yarıya yakın öğretmenin görüş belirttiği görülürken; gözlem yapılan sınıfların sadece birinde bu duruma uygun uygulama örneğine rastlanmıştır. Aslında sınıf gözlemlerinin sadece birinde öğretmen derse başlamadan önce sınıfa küre modelini getirdiği gözlenmiştir. Bunun dışındaki gözlemlerde öğretmenler dışarıdan sınıfa herhangi bir görsel araç gereç ve materyal getirmemiş sadece sınıf içinde var olan harita, ders kitabı ve yazı tahtası gibi hazır araç gereçleri kullanmışlardır. Ayrıca ders konusu, hedef/davranışlar, öğrenci seviyesi ve gereksinimlerine uygun görsel çalışmalar kullanmamışlardır. Ekici (2007), öğretim sürecinde görsel çalışmaların kullanımına ilişkin olarak hangi konular ve koşullarda kullanılacağını iyi bilinmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiş; bu doğrultuda öğrenciler sınıfa gelmeden önce ilgili materyaller hazırlanması yada öğrencilerden istenen materyallerin en az bir gün önceden öğrencilere söylenmesi, görsel çalışmaların öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci özelliklerinin dikkate alınarak titizlikle seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Demirel (2008), görsel çalışmaların hazırlanması veya seçiminde en önemli ölçütün bu çalışmaların dersin hedef ve davranışlarına uygunluğu olduğunu vurgulamıştır. Bu duruma

ilişkin sadece iki öğretmen görüş belirtirken gözlem yapılan sınıfları ikisinde öğretmenler bu koda ilişkin davranışlarda bulunmuşlardır. Ancak görüşme yapılan bir öğretmen derse girmeden önce konuyla ilgili bir Cd izlettiğini belirtirken; gözlem yapılan sınıf öğretmeni ders kitabından ilgili sayfadaki bir resim hakkında soru sorarak derse giriş yapmıştır. Görüldüğü gibi burada kullanılan araç-gereç türü öğrencinin dikkatini çekme biçimi açısından farklılık göstermektedir. Çünkü günümüz dünyasında teknolojik görsel araçların öğrencilerin dikkatini ders kitaplarına göre daha çok ve kolay çektiği söylenebilir. Gözlem yapılan hiçbir öğretmen sınıfında bu tür görsel araç gereç kullanımına yer vermemiştir. Öğretmenlerin sınıflarında var olan araç-gereçler dışında Cd, slayt vb türden görsel çalışmalar kullanmamalarının muhtemel sebeplerinden biri; gözlem zamanında işlenecek konuya uygun türden araç gereçlerin bulunmaması ya da bu araç gereçleri nasıl ve hangi durumlarda kullanacaklarını bilmeyişlerinden kaynaklanabilir. Ergün ve Yüksel (2008) eğitim-öğretim için gerekli olan materyal, araç, gereç ve kaynakların yokluğu ya da yetersizliğinin derse olan ilgiyi azaltan aynı zamanda öğrenciyi istenmeyen davranışa sevk eden nedenlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Ancak gözlem yapılan tüm sınıflarda televizyon ve vcd player bulunmaktadır. Bu durumda ise öğretmenlerin bu konuda herhangi bir gereksinim duymamış oldukları söylenebilir. Oysaki bir öğrenme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, öğrencilerdeki güdülenme düzeyi de o ölçüde artmaktadır (Demirel, 2008). Farklı materyal ve araçların bir arada kullanılması, öğrenme-öğretme sürecine ve sürecin verimliliğine bir çok katkı sağlamaktadır (Good ve Brophy, 2000; Kauchak ve Eggen, 1998; Akt: Yeşil, 2005). Genel olarak öğretim sürecinde görsel çalışmalar kullanımına ilişkin gözlem ve görüşme bulgularına bağlı bir değerlendirme yapıldığında öğretmenlerin görsel çalışmaların kullanımına ilişkin farkındalığa sahip olmalarıyla birlikte öğretim sürecinde sınıf içinde var olan harita, ders kitabı ve yazı tahtası dışındaki araç gereçlere yer vermedikleri ve bu çalışmalardan yararlanma konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir.

5.2.3. Sözel ve Sözel Olmayan İletiler Kullanmasına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin öğretim sürecindeki sözel ve sözel olmayan davranışları literatürde önleyici ve iyileştirici davranışlar olarak geçmekte ve genellikle de öğretmenler tarafından olumlu olarak algılanmaktadır (Aksu, 1999; Aydın, 2008; Demir, 2003; Öztürk, 2007; Sadık, 2006). Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye yönelik sözel ve sözel olmayan iletilerin kullanılmasına ilişkin durumlar incelendiğinde öğretmenlerin bir çoğu

gözlem ve görüşme bulgularıyla paralel olarak göz teması ve soru sorma davranışlarına ilişkin görüş belirtmiş ve öğretim sürecinde bu davranışlara yer vermişlerdir. Ancak göz temasına ilişkin öğretmen davranışları gözlem ve görüşmelerde farklılık göstermektedir. Nitekim görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu özellikle derse başlarken veya önemli konularda dikkat çekmek için öğrencilerle göz teması kurduklarını belirtirken; gözlem yapılan sınıflarda, öğretmenlerin, görüşmelerde belirttikleri davranışların yanında, daha çok sınıfta istenmeyen davranışları önlemeye yönelik göz teması kurdukları görülmüştür. Tümnüklü ve Yıldız (2002), öğrencilerin öğretim sürecinde dikkatlerinin dağınık ve istenmeyen davranışlar sergiledikleri durumlarda öğretmenlerin en çok kullandıkları davranışlardan birinin göz teması olduğunu belirtmişlerdir. Benzer durum sözlü uyarı koduna ilişkin olmuştur. Gözlem yapılan sınıflardaki öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarında öğrencilere sözlü uyarılarda bulunarak dikkatlerini derse topladıkları görülmüştür.

Öğretim sürecinde ses tonu ve vurgulamanın kullanılmasına ilişkin olarak tüm öğretmenlerin özellikle dikkat dağınıklığı ve istenmeyen davranışların arttığı durumlarda sözlü uyarıda bulunurlarken yüksek bir ses tonu kullandıkları görülmüştür. Önemli noktalara dikkat çekme amacıyla ses tonunun kullanılması nadir durumlarda gözlenmiştir. Görüşme yapılan hiçbir öğretmen bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenin bilgileri aynı ses tonuyla sunması bir süre sonra öğrencilerin o ses tonuna alışmasına ve duyuşal uyumun oluşmasına yol açar ve dikkat, ortamdaki diğer uyarıcılara kayar. Bunu önleyebilmek için ses tonu inişli - çıkışlı olmalı ve önemli noktalara dikkat çekmesi anlamında vurgulayıcı olmalıdır. Hedeflere ulaştırıcı önemli noktalara gelindiğinde ses tonunun yükselmesi dikkat çekmek bakımından önemlidir (Öztürk, 1999). Bu durumda öğretmenlerin öğretim sürecinde ses tonu ve vurgulamayı dikkat çekmeye çalışmaktan çok istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yönelik kullandıkları söylenebilir.

Benzer durum etkinlik sürecinde jest/mimiklerin kullanılmasına ilişkindir. Görüşmelerde bu duruma çok az değinilmiş; gözlem yapılan sınıfların bir çoğunda ise gözlenmiştir. Burada da gözlem yapılan sınıflarda öğretmenler nadiren derse başlarken dikkat çekmek için elini havaya kaldırma ve konu anlatırken ifadelerini jest ve mimikleriyle destekleme davranışı göstermişleridir. Öğretmenlerin burada da daha çok istenmeyen öğrenci davranışlarında kaş çatma, eliyle sus işareti yapma gibi davranışlar göstermişlerdir. Ancak öğretmenin öğrenci yanıtına verdiği jest ve mimik gibi tepkiler ipucu niteliğinde olabilir. Öğrencinin uygun cevabında gülümseme yahut yanlış yanıt verirken kaşını kaldırma ipucu

niteliğindedir(Sönmez 2007). Bu yönüyle öğretmenlerin jest ve mimiklerini istenmeyen öğrenci davranışlarının yanında dikkat çekmeye yönelik ipucu niteliğinde de kullanmış oldukları söylenebilir.

Soru sorma durumu da gözlem ve görüşmelerde farklılık göstermiştir. Görüşme yapılan öğretmenler bu duruma ilişkin olarak derse ilgisiz veya hazırlıksız olan öğrencilerin bir sıkıntısı olup olmadığını anlamaya ve paylaşmaya ilişkin sorular sorarak dikkati toplamaya çalıştıklarını belirtirken, gözlemlerde dikkati dağınık veya dağılmaya başlayan öğrencilerin dikkatini yeniden çekmeye ve toplamaya yönelik sorular sorulması şeklinde gerçekleşmiştir. Ancak bu farklılığın çok önemli olmadığı; zira her iki durumun da öğrencilerin dikkatini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretim sürecinde beden duruşu kullanılmasına ilişkin olarak çok az öğretmen görüş belirtirken gözlem yapılan sınıfların yarısını görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenler beden duruşunu derse başlarken dikkat çekmeye yönelik alternatif bir yöntem olarak kullandıklarını belirtmişleridir. Ancak sınıftaki gözlem süreçlerinde beden duruşunun kullanımı dikkat dağınıklığının artarak buna bağlı istenmeyen davranışların oluşması sonucu öğretmenin tüm öğrencilerin kendisini görebileceği şekilde sessizlik sağlanana dek beklemesi şeklinde gerçekleşmiştir. Bu durum Sadık'ın (2006) araştırmasında da beden diliyle uyarı olarak nitelendirilmiş ve istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik kullanıldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde beden duruşunu kullanım biçimleri sözel ve sözel olmayan diğer iletilerin kullanımında da olduğu gibi istemeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları söylenebilir

Genel olarak öğretmenlerin dikkat çekme ve sürdürmeye yönelik sözel ve sözel olmayan iletilerin kullanımına ilişkin farkındalıklarının olmasına karşın bu davranışları sınıflarında öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürmekten çok öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemeye yönelik olarak kullandıkları söylenebilir.

Yukarıda değinilen durumlara ek olarak öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanabilecekleri sınıfta dolaşma, öğrenci yanıtlarını tekrarlama, bilinçli olarak yanlış yapma gibi dikkat çekici sözel ve sözel olmayan durumlar da vardır. Ancak bu stratejilere ilişkin literatürde görüş ayrılıklarının olduğu söylenebilir. Örneğin (Öztürk, 1999), sınıfta dolaşmanın öğrencilerin dikkatlerini canlı tutmayı sağladığını savunurken Ackerman (1992,

Akt. Doğanay) dikkati toplamanın ve sürdürmenin en kolay yollarından birinin; beynimizin dikkat sisteminin renk, ton, şekil ve hareketten çok konuma tepki verecek şekilde düzenlendiği için “yer değiştirme” olduğunu söylemiştir. Bu yüzden sınıfta sıklıkla sıraların arasına girerek dolaşılmasının dikkatleri dağıtacağını bunun yerine daha çok yazı tahtasının önünde dolaşılması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca ders esnasında öğretmenin sınıfın önünden arkasına geçmesi, öğrencilerin sınıfta yer değiştirmesi, mümkünse öğretmenlerin belli bir süre için sınıflarını değiştirmesinin oldukça etkili olabileceğini belirtmiştir. Ancak her yeniliğin dikkatin çekilmesini sağladığı gibi alışılmış durumların da stresi düşürdüğü; bu yüzden bu iki durum arasında iyi bir denge kurulması gerektiğini de ayrıca vurgulanmıştır. Dersin işleniş sürecinde konuya ilişkin önemli noktaları veya öğrenci yanıtlarını tekrar etme durumu öğretim sürecinde çok sık yapılmadığı sürece dikkat çekici olurken; çok sık yapıldığında dikkati dağıtabilmektedir (Celep, 2004).

5.2.4. Uygun Sınıf ve Oturma Düzeni Oluşturulmasına İlişkin Tartışma

Sınıf düzeni öğrencilerin belirli ders etkinliklerinin amacına ulaşması için kabul edilebilir sınırlar içinde gerekli davranışları göstermesidir (Burden, 1995). Pierce (1994; Akt. Ceylan, 2003), fiziksel ortamın öğrencilerin motivasyonlarını, öğrenmesini, doyumunu ve başarılarını yüksek derecede etkilediğini söylemiştir. Etkili bir öğretim anlayışı sınıfta her öğrencinin en kolay ve etkili biçimde öğrenebileceği yerleşim düzeninin kurulmasını gerektirir. Öğretmelerin uygun sınıf ve oturma düzeni oluşturmalarına ilişkin davranışları incelendiğinde en dikkat çekici durumlardan biri U şeklinde oturma düzenine ilişkin durumdur. Ancak bu durum görüşme yapılan sadece bir öğretmen tarafından belirtilmiştir. Gözlem yapılan hiçbir sınıfta öğretmenler böyle bir uygulamaya yer vermemişler ve klasik sıralı yerleşim düzenini tercih etmişlerdir. Oysaki Aydın (2008) tarafından klasik sıralı yerleşim düzeninin öğretmen merkezli olduğu, dikkati dağıtarak sınıfta istenmeyen davranışlara davetiye çıkardığı belirtilmiştir. Bunun yerine öğrencilerin dikkatini çekmeye ve sürdürmeye yönelik etkili sınıf bir düzeni oluşturulmasındaki temel noktalardan birinin öğretmenin, U veya daire şeklinde kolayca görülebileceği ve öğrencilerin yanına gidebilecek şekilde oturmalarının sağlanması olduğu vurgulanmıştır.

Fiziksel düzene ilişkin bir diğer durum sınıf içi araç gereçlerin düzenidir. Bir öğretmen dışında hiçbir öğretmen görüşmelerde bu konuya değinmemiştir. Sınıf gözlemlerinde ise sınıf içi araç gereçlerin sınıfta sabitlenmiş bir düzende olduğu ve tüm

gözlem süreçleri boyunca herhangi bir değişiklik yapılmadığı gözlenmiştir. Dikkati çeldiren uyarıcıların önemli bir kısmı fiziksel ortamdan gelir. Işık ve ısı yetersizliği, gürültü, oturulan sandalyelerin rahat olup olmaması, ortamda bulunan resim ve yazıların düzensizliği öğrencilerin dikkatinin kaymasına yol açabilir. Bilginin sözlü olarak aktarımı sırasında (eğer o anda kullanılmayacaksa) tepegöz, slayt makinesi vb. dikkatin kaymasına sebep olabileceğinden kapatılması gerekir. Derse başlanıldığında başka bir derse ait olan tahtadaki yazıların silinmesi dikkatin bu yazılar üzerine kaymasını önler (Öztürk, 1999). Aktaş ve diğerleri (2008), öğrenme ile düzen arasında yakın bir bağ olduğunu söylemiş; sınıf düzeninin öğrencilerin öğretimsel etkinliklere katılımını etkileyerek, düzensiz bir sınıfta öğrenmenin gerçekleşmesinin zorlaşacağını, öğrencilerin dikkati dağılarak, eğitim ve öğretim saatlerinin boşa harcanacağını vurgulamışlardır. Ayrıca sıralı yerleşim düzeni tercih edildiği için araç gereçlere ulaşımın öğretmenin kontrolü altında olduğu görülmüştür. Oysaki öğrenciler sınıf içinde gereksinimleri olan her şeye ulaşabilmedirler (Ünal ve Ada, 2000). Eğitimin etkin ve akıcı bir işleyişte sürebilmesi için yerleşim düzeni çok önemlidir. Sınıf ortamının rastgele düzenlenmesi sınıf içi trafiğin düzenlenmesinde sorunlar yaratabilir. Öğretmen sınıf düzenini kendisi oluşturabileceği gibi bu konuda çocukların fikirlerini alarak onlardan yardım istemelidir (Aydın, 2008).

Uygun sınıf ve oturma düzenine ilişkin olarak öğretmenler genellikle birbirlerinden olumlu yönde etkilenmeleri için farklı öğrenme düzeyindeki öğrencileri birlikte oturtmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Adams ve Biddle (1970; Akt. Atıcı, 2005)'ın yaptığı bir araştırmada düşük ve yüksek yetenekli öğrencilerin sınıfa serpiştirildiğinde derse katılımının daha eşit ve düzenli hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak gözlem süreçlerinde bir öğretmen dışında diğer öğretmenlerin dersin ilerleyen bölümlerinde belli noktalarda oturan öğrencilerle işlemeye başladığı gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin farklı öğrenme düzeyindeki öğrencileri bir arada oturtmalarına karşın eşit fırsatlar vermediğinin göstergesi olabilir.

Genel olarak öğretmenlerin öğretim sürecinde dikkat çekme ve sürdürmeye ilişkin olarak fiziksel ve oturma düzenine dikkat etmedikleri ve bu konuda yeterli farkındalığa sahip olmadıkları söylenebilir.

5.2.5. Dönüt ve Düzeltme Kullanılmasına İlişkin Tartışma

Dönüt öğrenciye eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının ve hedef-davranışın kazanılıp kazanılmadığının bildirilmesidir. Bu bildirimin sonucuna bakarak öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıkları belirlenir; bu eksiklikleri tamamlama ve yanlışlıkları doğrulama işlemi de, düzeltme olarak adlandırılır. Düzeltmeler, her öğrenciye kendi öğrenme eksikliklerini tamamlayabilmesi için hangi ders kitabı, öğretim materyali ve kaynaktan yararlanacağı konusunda yardım yapılması sürecini içerir (Demirel 2007).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir çoğu öğretim sürecinde öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme, öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme, hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme, öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları bireysel yardım yaparak düzeltme/tamamlama ve uygun çalışmaları taktir ederek sunum,sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme davranışlarına ilişkin görüş belirtirken bu davranışlara sınıflarında yer verdikleri görülmektedir. Oral (2000) dönüt ve düzeltme, öğretim hizmeti niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğedir. Bu amaçla, öğretmen, doğru davranışların kazanılıp kazanılmadığını ve öğrenmeyle ilgili meydana gelmiş olan aksaklıkların olup olmadığını belirleme ve öğrenmeyi engelleyen olası güçlükleri saptamak için dönüt ve düzeltme etkinliklerine başvurulması gerektiğini söylemiştir.

Öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme durumuna ilişkin olarak öğretmenlerin bir çoğu görüş belirtirken gözlem yapılan sınıfların bir kısmında (yarısı) da görülmüştür. Derste anlatılanların öğretilip öğretilmediğinin anlaşılabilir olarak pekiştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bu şekilde dersin sonuna doğru dikkati dağılmaya başlayan öğrencilerin dikkatinin yeniden sürdürülmesi sağlanabilir (Aydın, 2008). Gözlem uygulamalarındaki örneklerde de öğretmenin verdiği yanıtların öğrencilerin derse ilgisini arttırdığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme durumuna ilişkin olarak görüşmelerde bir çok öğretmen konuşurken, gözlem süreçlerinin bir kısmında (yarısı) karşılaşmıştır. Ayrıca bu durum görüşmelerde öğretmenin öğrenci çalışmalarını tüm sınıfla birlikte değerlendirme; gözlem süreçlerinde ise öğrenci sorularını cevaplamadan önce diğer öğrencilerin yanıtlamasına fırsat tanıma olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleşmiştir. Ancak

her iki durumun da öğrencilerin derse olan dikkatini arttırarak, derinlemesine öğrenmelerini ve değerlendirme becerileri kazanmasını sağlayabilir (Demirel, 2007). Öğretmenlerin bu duruma ilişkin farkındalıkları olmakla birlikte öğretim sürecinde öğrenciyi aktif kılacak fırsatlara daha fazla yer vermeleri gerektiği söylenebilir.

Hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme durumu gözlem ve görüşmelerde öğretmenlerin kullandığı davranışlardan biridir. Ancak öğretmenlerin sorduğu sorular kavrama veya çözümleme düzeyinde olmayıp daha çok bilgi düzeyinde sorulardır. Bu tür sorular da, öğrencilerin derse dikkatini çekmekle birlikte öğrenci katılımın ve ilgi süresinin yetersiz olmasına neden olduğu düşünülebilir. İçeriğin kazandırılması sürecindeki konu dilimleri ve sürecin sonunda sorular sorarak dönüt almada, amaç-soru, hedef davranış -soru düzeyleri ilişkisi kurulmalıdır. Amaçlara ulaşma düzeyini ölçmeyen, hedef davranışların düzeyi ile (bilgi, kavrama, çözümleme, birleştirme...) ilişkili olmayan sorular, o dersteki etkinliklerin dönütünü vermezler (Lemlech, 1988). Anlamli ve hedef davranışa yönelik iyi hazırlanmış sorular öğrencinin derse olan dikkatini çekmede ve sürdürmede yardımcı olabilir (Sönmez 2007). Soru sorulduktan sonra, güçlüğüne bağlı olarak birkaç saniye beklemeli, herkese yanıt şansı verilmelidir (Gage and Berliner, 1984; Brophy and Good, 1986). Bu durumda öğretmenlerin görüşmelerde hedef davranışa yöneltici sorular sormakla beraber bu soruları sadece bilgi düzeyinde sorular olduğu ve öğrencinin dikkatini yeterli düzeyde çekecek farklı nitelikte sorular sormadıkları söylenebilir.

Uygun çalışmaları taktir ederek sunum, sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat vermeye ilişkin durum görüşmelerde öğretmenlerin bir çoğu tarafından belirtilmiştir. Gözlemlerde ise bir kısmı (yarısı) tarafından nadiren kullanılmıştır. Sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin bu türden davranışları sonrasında öğrencilerin derse ilgisinde artış gözlemlendiği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin bu tür davranışlarına ortam hazırlayacak etkinliklere öğretim sürecinde çok sık yer vermemesi öğrencilerdeki ilginin tekrar azalmasına yol açtığı gözlenmiştir. Öğretmenin ders süresince öğrencilerin olumlu davranış, çalışma ve yanıtlarında taktir edici ifadeler kullanması aynı zamanda bu öğrencilerin derse karşı dikkatini olumlu yönde etkileyerek öğretmene karşı da olumlu tutum edinilmesini sağlar (Özyürek, 2007). Bu durumda öğretmenlerin konuya ilişkin yeterli farkındalıkları olmakla beraber öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alacak etkinliklere nadiren yer verdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları bireysel yardım yaparak düzeltme/tamamlama da öğretmenlerin görüşmelerde kullandıklarını belirttikleri bir diğer durumdur. Görüşmelerde bireysel ve grup çalışmalarındaki yardımı içeren bu tür öğretmen davranışları, gözlem uygulamalarında öğrencilerin yanıtlarına ilişkin düzeltmeleri içermektedir. Gözlem uygulamalarındaki bu tür davranışların ise öğrencilerin derse olan ilgisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu boyutuyla aynı zamanda öğretmenin düzeltmelerde önce ipucu kullanma davranışıyla da ilgili olduğu söylenebilir. İlginç bir şekilde öğretmenler, düzeltmelerde önce ipucu kullanma davranışına; görüşmelerde çok fazla değinmezlerken sınıf gözlemlerinin çoğunda kullanmışlardır. Dikkat Çekme ve Sürdürmede öğretmen, ipuçlarıyla öğrencinin dikkatini hedef davranışlar üzerine çekebilir (Sönmez 2007). Yanıt yanlış veya birazı doğru ise, doğru yanı belirtilip, ipucu verilerek diğer yanlarının doğrulanmasına yardım etmek gerekir. Sonuç alınamazsa öğretmenin yardımıyla soruyu o öğrencinin yanıtlaması sağlanabilir veya biraz daha düşünmesi istenip başkasına söz verilebilir. Yanıtın olmadığı, öğrencinin sustuğu durumlarda, ek sorularla sonuca gidilmeye çalışılabilir, yanıtı kolaylaştırıcı anımsatmalar dönüt olarak verilebilir (Brophy and Good, 1986). Bu durumda öğretmenlerin konuya ilişkin yeterli farkındalığa sahip olmamakla beraber öğretim sürecinde bu davranışlara yer verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin yanlış cevaplarda öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme ve doğru cevabı alamadığı takdirde öğrencileri azarlama davranışlarına görüşmelerde çok az yer verdikleri; gözlem uygulamalarında ise neredeyse tüm sınıflarda kullandıkları görülmektedir. Oysaki öğrencinin yanlış davranışına en iyi cevap, onun onurunu, kendine güvenini koruyarak, davranışından sorumlu olduğu konusunda güdülemeye yönelik davranışlar sergilenmektir (Kapusuzoğlu, 2004). Öğrenciye dönüt verilirken aşağılanmamalı, azarlanmamalı, ceza niteliğinde herhangi bir uyarıcı verilmemeli; tersine yüreklendirici uyarıcılar işe koşulmalıdır (Sönmez 2007). Brophy (1980) tarafından yapılan araştırmada, öğretmene ceza yerine yanlış davranış düzeltme konusunda sınıf yönetimi stratejilerinden yararlanmanın gereği vurgulanmış ve önerilmiştir. Bu durum Oral (2000) çalışmasıyla paralel olarak öğretmenlerin bir kısmının öğrencilerin, öğrenme eksiklerini belirleme ve öğrencilerin öğrenmesini engelleyen olası güçlükleri saptamak ve bu güçlükleri ortadan kaldırmak için yeterince çaba göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca mesleki kaygılar sebebiyle bu durumu gizleme ihtiyacı hissetmiş olabilirler.

Gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma davranışı görüşmelerde bir çok öğretmen tarafından belirtilirken; duruma ilişkin sadece bir gözlem uygulamasına rastlanmıştır. Benzer durum Yeşil (2005) araştırmasında da söz konusudur. Araştırmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde görsel araç kullanımı konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucu elde edilmiştir. Oysaki görsel araçların planlı ve amaca uygun kullanımı öğretim etkinliklerini zenginleştirerek öğrencilerin dikkat ve katılımını artırmaktadır (Demirel, 2007). Bu durumda öğretmenlerin gerektiğinde doğru yanıtı görsel araçlarla desteklemeye ilişkin farkındalıklarının olduğu ancak sınıfta bu davranışlara yer vermedikleri söylenebilir. Bu davranışların yerine getirilememesinin nedeni ise görsel araç-gereçlerin yeterli olmaması; ya da daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin, ders öncesinde yapılması gereken materyal hazırlama ve öğretimi planlama gibi ön hazırlıkları yapma konusunda yeterli olmamaları olabilir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini etkileyen durumlardan biri de Öğretmenlerin öğretim süreci boyunca öğrencilere söz hakkı verirken yansız davranmaya ilişkindir. Ancak görüşme yapılan az sayıda öğretmen ders esnasında öğrencilere hiçbir ayırım yapmadan eşit söz hakkı vermeye çalıştıklarını söylemiştir. Gözlem süreçlerinde ise bir öğretmen dışında diğer öğretmenlerin başlangıçta farklı sıralarda oturan, gönüllü-gönülsüz tüm öğrencilere söz hakkı verdikleri gözlenirken dersin sonlarına doğru sadece parmak kaldıran ve genellikle ön sıralar olmak üzere belli noktalarda oturan öğrencilere söz hakkı verdikleri gözlenmiştir. Rist (1970), öğretmenlerin başarılı öğrencileri ön sıralarda oturarak daha çok söz hakkı verdiklerini belirtilmiştir (Akt. Tatar, 2008). Soru sorulduktan sonra, güçlüğüne bağlı olarak birkaç saniye beklemeli, herkese yanıt şansı verilmeli, yanıtlayan, sınıfın tümünden seçilmeli, yalnızca başarılı olanlara veya parmak kaldıranlara sorulmamalıdır. Öğretmen, sinmiş bir öğrenciyi, kolay bir soru ile, yanıt vermesine yardım ederek cesaretlendirmelidir (Gage and Berliner, 1984). Adaletsiz değerlendirildiğine inanan öğrenciler, öğretmen ve derse karşı tavır alabilir, dersten soğuyup öğretmene inancını yitirebilir, öğrenme ve sınıf içi davranışlarını bozabilir (Mandle, 1990). Sadık (2006) tarafından yapılan bir araştırmada sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin dikkati dağılan ve derse katılmayan öğrencileri derse katma ve teşvik etmek yerine genellikle derse katılan öğrencilere söz hakkı verilerek işlendiği görülmüştür. Bunu sebebi öğretmenlerin böyle bir eksikliğin farkında olmayışı veya öğrencilerin böyle bir çabaya karşı olumlu tepki vermediklerine dair olumsuz tutumlarından kaynaklanmış olabilir.

Genel olarak öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye yönelik dönüt ve düzeltme davranışlarının kullanımına ilişkin farkındalıklarının olduğu ancak bu davranışlara sınıflarında nadiren veya farklı amaçlarla yer verdikleri söylenebilir. Özçelik (1992)'in de belirttiği gibi, dönüt ve düzeltme işlemlerinden etkili bir şekilde yararlanılması halinde, öğrenmeye ayrılan zamanın etkin öğrenme çabasıyla geçen kısmı artmakta ve artan bu zamanda daha çok öğrenilmesi istenilen davranışın denenmesi sağlanmış olmaktadır. Öğretme-öğrenmeye ayrılan zaman ve öteki kaynakların kullanılışındaki bu değişme, öğrencilerin öğrenme hızlarını artırmaktadır. Öğrenmeye ayrılan belli bir süredeki öğrenme hızı artınca bu süre içindeki öğrenmenin verimi de artmış olmaktadır. Dönüt ve düzeltme işlemleri kullanılmadığı zaman, hedef-davranışların kazanılıp kazanılmadığı, yanlış ve eksik öğrenmelerin olup olmadığı, öğrenmeyi engelleyen olası güçlüklerin neler olduğu anlaşılamaz. (Oral, 2000).

5.2.6. Ders Süresince Farklı Yöntem ve Teknikler Kullanılmasına İlişkin Tartışma

Öğretim sürecinde öğretmenin kullanacağı yöntemlerin öğrencinin dikkatini çekecek ve sürdürecektir şekilde olması öğretmenin birincil görevidir (Özyürek, 2008). Öğretmenler dersin amaçları doğrultusunda, en uygun modeli benimsemek, uygun stratejileri belirlemek, uygun yöntemi seçmek ve uygulamakla yükümlüdürler.

Öğretim sürecinde dersin içeriğine ve öğrenci gereksinimlerine uygun dikkat çekici farklı yöntem ve teknikler kullanılmasına ilişkin olarak öğretmenlerin bir çoğu anlatım ve soru-cevap yöntem/tekniklerini kullandıklarını belirtirken gözlem süreçlerinde tüm sınıflarda öğretim uygulamalarının önemli bir parçasını oluşturmuştur. Aslında anlatım yönteminin tüm yöntemleri kapsadığı ve öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme konusunda tek başına yeterli olmayacağı söylenebilir. Aynı durum soru-cevap tekniği için de geçerlidir. Her iki durumun öğretim sürecindeki etkinliklere ilişkin farklı yöntemlerle zenginleştirilmesi durumunda öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme konusunda etkili olacağı söylenebilir. Anlatım yönteminin kullanılmasına ilişkin durum gözlem ve görüşmelerde de farklılaşmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler anlatım yöntemini dikkat çekici hale getirmek için güncel hayata ilişkin öğrenci yaşantıları ve yaşanmış hikayeleri kullandıklarını belirtirlerken; gözlem uygulamalarında ise daha çok ders içeriğindeki kavramları açıklamak amacıyla kullandıkları görülmüştür. Soru-cevap tekniğinin ise kısmen de olsa öğretimsel etkinliklerin dikkat çekme ve sürdürmeye ilişkin farklı aşamalarında etkili bir şekilde kullanıldığı ancak genellikle öğretmenlerin anlatım yönteminde dersin içeriğine ilişkin

kavramları açıklarken bu kavramların anlamı üzerine bilgi düzeyinde sorular sorması şeklinde gerçekleştiği söylenebilir. Glickman (1991; Akt:Taşpınar ve Atıcı, 2002), etkili öğretmenlerin her derste benzer öğretim yöntemleri kullanmak yerine, öğrencilerin öğrenme durumlarına göre farklı öğretim yöntem ve uygulamaları gerçekleştirdiklerini vurgulamıştır. Araştırmalara göre, anlatım yöntemi, amaçlar açısından, hiçbir zaman en iyi sonucu vermemiştir, bu nedenle giriş dışında kullanılmaması önerilmektedir. Bu yöntem öğrencinin edilgenliğini artırır, dikkati dağıtır. Ses, biçim, davranış, düzenleme, akıcılık, sözle birlikte beden dilini kullanma becerileriyle birlikte kullanılırsa, etkililiği arttırılabilir (Gage and Berliner, 1984;). Hep aynı yöntemlerin kullanılması, tekdüzelik yoluyla sıkıntı yaratır, İstenmeyen davranışların oluşmasına zemin hazırlar. Bu durumda öğretmen merkezli yöntem ve teknikler olan anlatım ve soru-cevap durumlarının öğretim sürecinde öğretmenler tarafından zaman zaman dikkat çekici bir biçimde kullanıldığı ancak genellikle bilişsel düzeyde kaldığı için öğrencilerin dikkatlerinin sıklıkla dağıldığı, etkinlik sürecinin kullanımına uygun farklı yöntemlerle zenginleştirmedikleri söylenebilir. Bu durum daha önce de belirtildiği gibi Çubukçu ve Girmen (2008)'in öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin araştırmasıyla paralel olarak öğretmenlerin etkinlikleri planlama ve yönetebilme konusunda kendilerini yeterli görmemelerinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri bir diğer yöntem tartışma yöntemidir. Ancak görüşme ve gözlem uygulamalarıyla paralel bir şekilde öğretmenlerin bu yöntemin kullanımına öğretim sürecinde nadiren yer vermiş oldukları söylenebilir. Bu yöntemin öğretim sürecinde neredeyse tüm öğrencilerin derse ilgisini çekmekle birlikte bir çok öğrencinin söz hakkı almadan konuşmaya başlaması nedeniyle öğretmenin sık sık sözlü uyarılarla tartışmaya ara verdiği gözlenmiş ve yöntemin etkililiğinin azalmasına sebep olmuştur. Tartışma yöntemi temel düşüncelerin geliştirilebileceği biçimde öğretim ortamında kullanılabilirse öğrencilerin hemen hepsi tartışmaya katılarak içerikle ilgili düşüncelerini oluşturup yeni sentezlere gidebilecekleri gibi sağlıklı iletişim becerileri de geliştirebilirler. Öğretmenler, bu süreçte, çocuksu düşünceler ve yanlış anlamaları giderip, öğretimsel hedeflerde yer alacak daha anlamlı ve geçerli düşünceleri yerleştirebilirler (Newmann, 1997, Akt.Güven 2008). Güven (2008) etkili bir öğrenme için öğretmenin öğrencilere temel düşüncelerini geliştirebilecekleri öğretimsel hedeflerle uyumlu sorular hazırlayarak, içeriğe dayalı bir tartışma ortamı oluşturmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu şekilde oluşturulan bir tartışma ortamında çekingen öğrencilerinde derse katımlı sağlanarak üst düzey düşünme becerilerinin kazanılabileceğini belirtmiştir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin

tartışma yöntemine ilişkin çok fazla farkındalıklarının olmadığı ve öğretim süreçlerinde de nadiren yer verdikleri söylenebilir. Bunun sebebi öğretmenlerin tartışma etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışları; dolayısıyla bu etkinliklerin yönetimi konusundaki yetersizliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinlik sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanmalarına ilişkin en çarpıcı sonuç bireysel ve grup etkinliklerine ilişkindir. Öğretmenler görüşmelerde bu yöntemleri sıklıkla kullandıklarını belirtirlerken gözlem süreçlerinde neredeyse hiç kullanmadıkları görülmüştür. Çaycı ve Demir (2007) 'in araştırmalarına göre işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kavramsal değişimlerini kolaylaştırmakta ve bu kavramların öğrenciler tarafından başarılı ve kalıcı bir biçimde yapılandırılmasını sağlayarak derse ilgi ve katılımlarını da anlatım ve soru-cevap yöntemlerine göre daha fazla olmasını sağladığı belirtilmektedir. Öğrencilere sorularını korkmadan ve çekinmeden sormaları, derse katkıda bulunmaları, düşüncelerini çekinmeden söylemeleri, öğrenme etkinliklerinde küçük grup ya da ikili çalışmalar yapmaları desteklenmelidir (Brophy, 1999). Bu durumda görüşmelerde bir çok öğretmenin bireysel ve grup etkinliklerinin kullanımına yer verdiklerini söylemeleri; buna karşın öğretim sürecinde neredeyse hiç kullanmamaları ders içeriklerinin bu yöntemlerin kullanımına uygun olmayışı yada daha önce de ifade edildiği gibi öğretmenlerin bu yöntemlerin kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmemeleri olabilir.

Genel olarak öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürmeye ilişkin görüşmelerde kısmen de olsa bireysel/grup çalışması ve rol yapma - canlandırma gibi farklı uygulamalara yer verdiklerini belirtirken gözlem süreçlerinde öğretmen merkezli yöntemler olan anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği dışında farklı yöntemleri kullanmadıkları; tartışma yöntemini ise çok az kullandıkları söylenebilir. Oysaki öğretim sürecinde amaçlar farklılaştıkça, içeriğin kazandırılmasında farklı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Öğretmen merkezli öğretimde sunu, açıklama, gösterim; öğrencinin görüp dinleyip not olması ile ulaşılabilecek hedef davranışlar için uygundur. Öğrenci merkezli yöntemler olan sorgulama, sorun çözme, rol oynama amaçlı etkinliklere kullanımı öğrencilerin etkiliklere katılımını daha çok arttırıcı nitelikte ve uygunluktur. (Percival and Ellington, 1984; Lemlech, 1999). Bu durum, öğretmenlerin ders sürecinde aktarmayı esas aldıkları bilgilere ve bilgi aktarımına dayanan anlatım, soru-cevap gibi yöntemlere önem verip öğrencilerin etkin oldukları yöntem ve etkinliklere fazla yer vermeyişlerinden kaynaklanabilir

(Morgan ve Saxton, 1994). Oysa aktarılan bilginin çokluğu değil, öğrenilen bilginin çokluğu önemlidir. Öğrenilen kısım, istenildiğinde hatırlanabilen, örgütlenmiş ve daha önceki bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenciler tarafından anlamlandırılmış olan bilgilerdir (Senemoğlu, 1997). Bu nedenle öğretmenler planlamalarını yaparken, bilgi aktarımı ile öğrenme-öğretme ilkelerini uygulama yeterlikleri birlikte göz önüne almalı; zaman ayarlamasını bu çerçevede yapmalıdırlar.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Öğretimsel etkinliklerin yönetiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarını kullanma konusunda bu davranışlara öğretim sürecinde kısmen yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca nadiren kullanılan bu davranışların etkili kullanımı konusunda yeterli olmadıkları ve dikkat çekmekten çok istenmeyen davranışları önlemeye çalışmak gibi farklı amaçlar için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya ilişkin elde edilen sonuçları incelendiğinde:

➤ Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin Sosyal bilgiler dersinde, öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve sürdürme süreçlerine ilişkin olarak hazırlık ve planlama yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim sürecinde dikkatleri etkileyen durumlara ilişkin olarak öğretmenler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tür yanıtlar verme eğiliminde olmuşlardır. Olumlu olarak görülen durumlar ders esnasında araç-gereç ve materyal kullanımına ilişkin olmuştur. Ancak öğretmenlerin bir çoğu ders sürecinde dikkat çekmeye ve sürdürmeye yönelik özellikle görsel araç gereç ve materyal kullanımına yer verdiklerini ifade ederlerken gözlem süreçlerinde neredeyse hiç kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında nadiren de olsa kullanıldığı durumlarda başlangıçta dikkat çekici etki göstermesine karşın planlama eksiliğine bağlı düzensizliklerin oluşması sonucu istenmeyen davranışlarda artış gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Olumsuz durumlara baktığımızda yine öğrencilerin istenmeyen davranışları şeklinde nitelendirebileceğimiz kendi aralarında konuşma, ders dışı araç gereçlerle ilgilenme, pencereden dışarı bakma gibi durumlar öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Bu tip durumlara karşı öğretmenlerin önleyici ve iyileştirici davranışlarının yanında kızma, azarlama, tehdit gibi sindirici davranışlara da yer verdiği gözlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin aile yapılarının ve ailelerinin eğitime karşı bakış açılarının öğretimsel etkinlikler sürecinde dikkatlerini olumlu ve olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. İlgili ailelerin çocuklarının öğretim sürecinde derse karşı ilgili olduğunu; buna karşın ilgisiz veya parçalanmış ailelerin çocuklarının derse karşı ilgisiz olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin dikkatlerini olumsuz yönde etkileyen en çarpıcı sonuçlardan biri ise öğretmenlerin sınıfta cep telefonu kullanmalarıdır. Üstelik

görüşmelerde hiçbir öğretmen bu konuya değinmezken; gözlem süreçlerinde kullanıldığı ve öğretmen de dahil tüm sınıfın dikkatini dağıttığı gözlenmiştir. Öğretmenler telefon çaldığında genellikle cevap vermemiş ancak telefonun çalmasının bile öğrenci ve öğretmenlerin dikkatini dağıtarak derse devam etmelerini zorlaştırmıştır. Dikkati olumsuz yönde etkileyen olumsuz durumlardan biri diğeri de uykusuzluk durumuna ilişkindir. Görüşme süreçlerinde değinilmemesine karşın gözlem süreçlerinde iki kez sabahçı devre öğretmen ve öğrencilerin uykusuz ve yorgun olmalarına bağlı olarak dikkatlerinin dağınık olduğu gözlenmiştir.

➤ Öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenciler hazır olana dek derse başlamamasına ilişkin sonuçları incelediğimizde derse başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilgili sorulara yer verdiği ve bu şekilde dikkatlerini çekmeyi başardıkları gözlenmiştir. Ayrıca dersin amaç ve kazandırılacak davranışları belirtme şeklindeki güdülemeye yönelik açık amaçlar verme durumuna kısmen de olsa yer verdikleri sonucu elde edilmiştir. Ancak kazandırılacak bu davranışlara ilişkin etkinlikleri gösteren çalışma kağıdı, tablo, grafik vb. çalışma yapraklarının kullanımına yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında olumlu dil, güler yüzlü ve esprili yaklaşım; derse anı, hikaye, fıkra ve benzeri anlatarak başlama gibi durumlara da görüşmelerde az sayıda değinilmesiyle birlikte gözlem uygulamalarında kullanılmamıştır. Öğretmenlerin görüşmelerde değinmeyip gözlem süreçlerinde elde edilen dikkat çekici sonuçlardan bir de öğretmelerin hiçbir şekle derse dikkati çekmeden başlaması olmuştur. Öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları ve bir önceki dersin yetiştirilememesi nedeniyle derse direkt olarak dikkat çekmeden giriş yapmışlardır.

➤ Öğretim sürecinde görsel çalışmaların kullanımına ilişkin sonuçları ele aldığımızda öğretmenlerin görsel çalışmaların kullanılmasına konusunda yeterli olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Görüşme yapılan bir çok öğretmen görsel çalışmaların kullanımına öğretim sürecinde yer verdiklerini söylerken sınıf gözlemlerinde neredeyse hiç yer vermedikleri; sınıflarında var olan yazı tahtası, harita ve küre gibi araç-gereçleri kullandıklarında ise istenmeyen davranışların oluştuğu görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıkları bu araç-gereçler sınıfta hazır durumda bulunduğu için önceden hazırlık yapmalarını gerektirecek bir durum söz konusu olmamıştır. Ayrıca sınıfta zaten hazır durumda bulunan bu araçların öğrenciler açısından yeterli çekiciliğe sahip olmadığı ve kullanıldığında dikkati çekmekten çok istenmeyen davranışların oluşmasına zemin hazırladığı söylenebilir.

➤ Sözel ve sözel olmayan iletilerin kullanımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin dikkat çekme ve sürdürmeye yönelik sözel ve sözel olmayan iletileri, öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürmekten çok istenmeyen davranışlarını önlemeye yönelik olarak kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin, öncelikle bu davranışların öğretimsel etkinliklerin yönetimi sürecinde dikkat çekme ve sürdürmeye yönelik olarak yerine getirilmesinin gerekli olduğuna inanmaları ve bunu nasıl yapacaklarını bilmeleri gerekmektedir.

➤ Uygun sınıf ve oturma düzeninin oluşturulmasına ilişkin olarak öğretmenlerin öğretmen merkezli sıralı oturma düzenini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu düzen sınıf içinde öğrenciler arası etkileşimi, araç gereçlere ulaşımı ve yalnızca öğretmene odaklanmayı temel aldığı için öğrencilerin daha çabuk sıkılarak istenmeyen davranışlar sergilemelerine yol açmıştır. Oturma düzeninin oluşturulmasına ilişkin olarak ise genel olarak öğretmenlerin ayrımcı olmayan bir oturma düzenini tercih ettikleri; buna karşın özellikle dersin sonlarına doğru aynı noktalarda oturan ve sadece parmak kaldıran öğrencileri tercih etme eğiliminde oldukları görülmüştür. Derse katılmayan ve dikkati dağınık öğrencilerin ise farkında olmadıkları belirlenmiştir. Oysaki görüşme yapılan öğretmenlerin bir çoğu gönüllü gönülsüz tüm öğrencilere öğretim sürecinde söz hakkı vererek dikkatlerini çektiklerini ve derse katılımlarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Sınıf gözlemlerinde ise durumun çok daha farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

➤ Öğretim sürecinde dönüt ve düzeltme davranışlarının kullanımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin bir çoğu öğretim sürecinde ipucu, dönüt ve düzeltme davranışlarına sıklıkla yer verdiklerini ifade ederlerken; gözlem süreçlerinde bu davranışlara kısmen yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında görüşmelerde belirtilmeyen ancak gözlemlerde azarlama, dönüt vermeme gibi olumsuz davranışların kullanımına da yer verildiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilere dönüt vermeyi sağlayacak etkinliklere de çok fazla yer vermedikleri bu yüzden bir takım dönüt, düzeltme davranışlarını da kullanma fırsatını yaratmadıkları ortaya çıkmıştır. Oysaki öğretmenlerin özellikle, dönüt ve düzeltme davranışlarının öğrenme-öğretme ortamında nasıl bir sonuca yol açacağını dikkate almaları; dönüt ve düzeltme davranışlarının bilgi ve becerisine sahip olmaları ve grupla iletişim becerisini kazanmış olmaları gerekir.

➤ Öğretim sürecinde dikkat çekmeye ve sürdürmeye ilişkin farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla ilgili olarak öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencileri aktif kılacak etkinliklere neredeyse hiç yer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ağırlıklı olarak öğretmen merkezli yöntemler olan Anlatım ve soru cevap yöntemlerini tercih etmişlerdir. Oysaki görüşmelerde başta bireysel ve grup etkinlikleri olmak üzere tartışma ve rol yapma-canlandırma gibi etkinliklere yer verdiklerini söylemişlerdir. Öğrenci merkezli olarak nitelendirebileceğimiz tartışma etkinliği çok az kullanılmış ve başlangıçta öğrencilerin dikkatini çekerken plansız yürütülen bir süreç olması sebebiyle istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşmasına yol açmıştır. Öğretmenlerin, dikkat çekmeye ve sürdürmeye yönelik öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alan farklı yöntem ve tekniklere ilişkin kullanımlarının oldukça sınırlı olduğu ve kullanılması durumunda da öğretmenlerin bu tür etkinlikleri yönetme konusunda yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Genel olarak öğretmenlerin yetersiz oldukları “Planlama” ve “Etkinlik Yönetimi” konusunda hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda

- ✓ Öğretmenlerin ders öncesi öğretim etkinliğinin hazırlık ve planlama aşamaları
 - ✓ Derse başlama
 - ✓ Görsel çalışmaların kullanımı
 - ✓ İletişim
 - ✓ Geribildirim ve
 - ✓ Yöntem, teknik kullanımları konusunda yeterliliklerini arttıracak seminerler düzenlenebilir.
- Okulların ve sınıfların; öğrencilerin dikkatlerini olumsuz yönde etkileyen koridor ve dış kaynaklı sesleri engelleyecek şekilde yapılması ya da mümkünse yeniden düzenlenmesi sağlanabilir.
 - Öğretmenlerin sınıflarında Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini olumsuz yönde etkileyen cep telefonu kullanımlarına ilgili kuruluşlar tarafından sınırlamalar getirilebilir.

- Sabah ilk ders saatlerinde öğrenci ve öğretmenlerde gözlenen uykusuzluk durumunun kaynağı ve çözümüne ilişkin daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin öğretim sürecinde dikkatlerini olumsuz yönde etkileyen aile durumuna ilişkin olarak bu tür ailelere yönelik yasal ve iyileştirici çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin öğretim sürecinde dikkat çekme ve sürdürme boyutlarına ilişkin davranışlara ne kadar yeterli ve sıklıkta yer verdiklerini gösteren nicel çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma İlköğretim 5. sınıf ve sosyal bilgiler dersi ölçüt alınarak yapılmıştır. Aynı araştırma farklı dersler ve sınıflar için de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, Ü. (1999), “Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemlerine Yönelik Sınıf Yönetim Yöntemleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki”, *Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Aktaş, Y. (2008), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Atıcı, M. (2005), “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere ve Türkiye’de Seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ataman, A. (2003), “Sınıfta İletişimde Karşılaşılan Davranış Problemleri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 3.
- Babadoğan, C. (2000), “Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme”, Ankara. *Milli Eğitim Dergisi*, 144.
- Aydın, A. (2008), *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pagem Akademi.
- Bacanlı, H. (1999), *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Bal, H. (1999). “Öğrenci Merkezli Eğitim”, www.adana.meb.gov.tr/sayfalar/orn.html, Ocak 2008.
- Balcı, A. (2007), *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara Pagema yayıncılık.
- Başar H. (2001), *Sınıf Yönetimi*, Ankara Öğretmen Kitapları Dizisi Milli Eğitim Basımevi
- Baykul, Y. (1999), *İlköğretim Birinci Kademedeki Matematik Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bilen, M. (1999), *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brown, J. D ve Paul Duguid. (2001), Çev: İbrahim Bingöl, “Enformasyonun Sosyal Yaşamı”. İstanbul.
- Brophy, J. E. (1986), *Classroom Organization and Management*, The Elementary School Journal, 83/4. (Akt.İsmail Güven)
- Charles, C.M. (1998), “Building Classroom Discipline”, *Introdction to Educational Research*, Third Edition From Longman.
- Burden, P.E. (1995), “Classroom Management and Discipline Methots to Facilitate Cooperation and Instraction”, *USA, Longman Publishers*.
- Catron, C.E. & Allen, J. (1999). Early childhood curriculum: a creative play model. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Celep, C. (2004), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Şubat 2004

- Cemaloğlu N. ve Kayabaşı Y. (2007), “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 2 (2007)
- Ceylan M. (2003), “Sınıfta Motivasyon”, *Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çağlar, D. (1972), *Türk Orta Öğretim Sisteminin Değerlendirilmesi*, İstanbul: MEB Yayınları
- Çaycı B. Demir MK. Başaran M. Demir M. (2007) “Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Kavram Öğretimi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 619-630
- Çelik, Y. (1997), “İlköğretim öğretmenlerinin öğretim planları hazırlamadaki sorunlarının belirlenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu Z. ve Girmen P. (2008), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri”, *Kış / 2008*, sayı 44
- Demir, Y. (2003) “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaşılan Problem Davranışlara Karşı Baş Etme Stratejileri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö. (2007), *Öğretme Sanatı*, Pagema yayıncılık, Temmuz, 2007
- Doyle. W. (1986), “Classroom Organisation and Management”, *Handbook of Research on Teaching*, Ed. Third Edition, Macmillian Pub. Newyork 1986
- Duman, B. (2007), “*Neden Beyin Temelli Öğrenme*”, Ankara. Pagema yayıncılık.
- Ekici. G. (2004) İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 29, Sayı: 131
- Erden, M. (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul, Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2001), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul, Sistem yayıncılık, s:39
- Ergin, A. (2005), *Öğretim Teknolojisi ve İletişim*, Ankara, Pagema yayıncılık.
- Eskiocak, S. (2005), “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Aşamasında Karar Verme Sürecine Etki Eden Etmenlerin Analizi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fidan, N. (1996), *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Alkım Yayıncılık
- Gökçe, E. (1999), “İlköğretim öğretmenlerinin yeterlilikleri”, *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, Semra ve M. Akdağ (2002), “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 29, ss. 69-80.

- Güven, D. ve E., Cevher, N. F. (2005), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Güven İ. (2008), “Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler” , *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt: 28, sayı: 285.
- Jensen, E (2006), “Teaching with the brain in mind”; (*Beyin Uyumlu Öğrenme*) (çeviri: Doğanay, A.), Nobel kitabevi.
- Jones, V. F. , Jones, L. S. (1998), *Comprehensive Classroom Management, Creating Communities of Support and Solving Problems* (5. Edition), Usa: Allyn & Bacon Company.
- Kaloç, İ. (2005) “Sınıf içi Çatışma Yönetimi”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Mayıs 2005, sayı:320
- Kapusuzoğlu Ş. (2004). “İlköğretim düzeyinde sınıf yönetimi uygulamalarının öğrenci öğretmen görüşleri ve sınıf yönetimi profilleri açısından değerlendirilmesi” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
- Karakelle, S. (2005), “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, cilt: 30, sayı: 135
- Karasar,N. (1998), *Bilimsel Araştırma Yöntemi- Kavramlar,İlkeler,Teknikler*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2007) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Karslı M.D. (2007), *Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi*, Sınıf Yönetimi (Ed: Mehmet Şişman, Selahattin Turan). Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Kathleen B. (1987). *Learning and Teaching Style in Theory and Practice*. Columbia, Connecticut: The Learner’s Dimension.
- Kılbaş Ş. Köktaş V. (2007), “*Etkili Sınıf Yönetimi*”, Mart 2007, Çukurova Üniversitesi Basımevi
- Kıncal, R.Y. (2004), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya Z. (1999) “Eğitim Araçları ve Donatımı Merkezlerinin İlköğretim Programlarına yönelik Araç Gereksinimi”, *VIII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Klimczak, A.K., Balli, S.J., Wedman, J.F. (1995), “Teacher decision making regarding content structure: A Study of novice and experienced teachers”, *Journal of I, P.*

- Korkmaz, (2002), *İstenmeyen Davranışların Önlenmesi*, Sınıf Yönetimi, (Ed: Zeki Kaya), Ankara: Pegem Yayınları.
- Kuran, K. (2007), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf içi Öğretim süreçlerindeki Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 28, Sayı: 130
- Latz, M (1992), “Classroom Manegement and Discipline” *Journal of Science Teacher Education*,3
- Leblanc, R. (1998) “Good Teaching”,<http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/topten>
- Lemlech, J. K. (1999) Classroom management: methods and techniques for elementary and secondary teachers, 3rd Edn (Prospect Heights, IL, Waveland).
- Majeed, A., Fraser, B. J., Aldridge, J. M. (2002) Learning environment and its association with students satisfaction among mathematics students in Brunei Darussalam. *Learning Environments Research*, 5, 203-226.
- Memişoğlu, A. P. (2005), “Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı: 323.
- Ök, M., O. Göde ve V. Alkan (2000), “İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi”, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 145, ss. 20-24.
- Onural, H. (2006), “Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşleri” *Çağdaş Eğitim*, Ocak 2006, 327, sayfa: 30–31
- Oral, Behçet (2000), “Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 25, Sayı: 115.
- Ornstein, a. ve lasley, t. (2000), *Strategies for Effective Teaching*, mc.graw hill, boston.
- Özpolat V. ve Bayındır N. (2007), “Yeni Müfredatla Birlikte Değişen Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışlarına Yansıması”, *Milli Eğitim sayı: 174*
- Özçelik, D. A. (1992), *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Öztürk B. (2007), *İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi*, *Sınıf Yönetimi* (Ed: Emin Karip), Pegem A Yayınları, Ankara.
- Öztürk B. (1999), *Öğrenme ve Öğretmede Dikkat*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2000), “Sınıf içi Etkileşim”, *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Pegem Yayıncılık
- Özyürek, M. (2007), *Olumlu Sınıf Yönetimi*, Ekim 2007, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Pişkin,M. ve Öner,U. (1999), *Görüşme İlkeleri ve Teknikleri*, Ankara:Siyasal Yayıncılık
- Sanford, J. P., Clements, B. S.& Emmer, E. T. (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership*, 40/7 (April 1983): 56-60.

- Sadık, F. (2006), “Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları Ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi”, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2005), “Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip İki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma”, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. NewYork: Plenum Press.
- Strategies for Classroom Management, <http://osi.fsu.edu/waveseries/htmlversions/wave3.htm>.
- Stecher, B. ve Borko, H. (2002), “Integrating findings from survey and case studies: Examples from a study of standards – based educational reform”, *Journal of Educational Policy*, 547 – 560.
- Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 130-136. Retrieved March 5, 2003, from Expanded Academic ASAP database.
- Sönmez, V. (2007), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1997), *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2007), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2000), *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Taşpınar M., Atıcı, B. (2002), “Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut”, *Eğitim Araştırmaları*, Yıl: 2002, Sayı: 8, s. 207–215.
- Tay, B. (2005). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 6, Sayı 1, (2005), 209-225
- Tatar, M. (2008), “Yüzüncü Yıl Üniversitesi”, *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:II, Sayı:II .
- TEACHER, Communication Skills (site J), 2003-Pleasant Valley Adult School</B< td> (10.04.2009’da internetten indirildi).
- Toprakçı E.(2008), *Sınıfa Dayalı Yönetim*, Ankara: Pegem Akademi Mart 2008,
- Türnüklü, A. ve V. Yıldız (2002), “Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı: 285, ss.32-36.

- Ulay, A. (2004), “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Pekiştireç Kullanmaya ilişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünver, G. (2003). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kendini Değerlendirme Becerisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, S: 49, 87-100
- Waterhause, R. (1990), “Classroom Manegement”, *Educational Pres*, Stafford
- Woolfolk, A.E. (1995), “Educational Psychology” 6. baskı, *Allyn and Bacon*, USA.
- Yeşil, R. (2005), Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme İlkelerinden Yararlanma Yeterlikleri, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (28-30 Eylül 2005), Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Yeşilyurt E. Çankaya İ. (2008), “Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi”, *Electronic Journal of Social Sciences*, Kıs-2008
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2006), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit B. (2007). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi. Sınıf Yönetimi. (Ed: Mehmet Şişman, Selahattin Turan) Ankara: Pegem Yayıncılık.

EK- 1: ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA SÜRECİNE İLİŞKİN TAKVİM

Tarih	Dakika	Ders Saati	Yapılanlar
2 Nisan 08	40'	Sabahçı, 1. saat	O8 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
3 Nisan 08	40'	Sabahçı, 1. saat	O2 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
4 Nisan 08	40'	Öğlenci, 1. saat	O9 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
8 Nisan 08	40'	Öğlenci, 1. saat	O1 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
07 Nisan 08	40'	Sabahçı, 4. saat	O8 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
10 Nisan 08	40'	Sabahçı, 1. saat	O2 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
15 Nisan 08	40'	Öğlenci, 4. saat	O1 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
11 Nisan 08	40'	Öğlenci, 5. saat	O9 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
16 Nisan 08	40'	Sabahçı, 5. saat	O8 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
18 Nisan 08	40'	Öğlenci, 1. saat	O9 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
29 Nisan 08	40'	Öğlenci, 1. saat	O1 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
21 Nisan 08	40'	Sabahçı, 2. saat	O8 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
14 Nisan 08	40'	Sabahçı, 1. saat	O2 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
6 Mayıs 08	40'	Öğlenci, 1. saat	O1 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
28 Nisan 08	40'	Sabahçı, 1. saat	O2 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
25 Nisan 08	40'	Öğlenci, 1. saat	O9 Öğretmeninin Sınıf gözlemi
12 Mayıs / 6 Haziran 08 arası	20'-35' arası		Öğretmenlerle görüşmelerin yapılması

EK-2: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Öğretimsel Etkinliklerin Yönetiminde Dikkat Çekme ve Sürdürme Davranışları Görüşme Formu

Öğretmenin adı, soyadı:

Okul Adı	Sınıfı	Öğrenci sayısı		Cinsiyeti	Kıdemi
	5	K	E		

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sizce sınıfta öğrencilerin dikkatlerini neler etkilemektedir?
2. Derse girmeden önce kafanızda dersin işleniş süreci boyunca öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye yönelik herhangi bir planlama yapar mısınız? Neler yaparsınız ve nasıl?
3. Dersin işleniş süreci boyunca öğrencileri dikkatlerinin dağılıp dağılmadığını nasıl anlarsınız?
4. Önceden sınıfınızı etkinliklere uygun olarak (özellikle küme ve “u” düzeni gibi etkinlikler arası geçişlerde dikkatin dağılmasını önlemeye yönelik olarak) düzenler misiniz? Nasıl?
5. Dersin işleniş süreci boyunca; A) Siz konu anlatırken; B) Öğrencilere bireysel çalışma yaptırırken; ve ya C) Grup çalışması yaptırırken dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye yönelik neler yaparsınız?
6. Öğretim sürecinde öğrencilere etkinliklerle ilgili görev ve sorumluluk verirken (ip ucu, dönüt,düzeltilme..gibi) geri bildirim verir misiniz? Nasıl? Görev ve sorumluluk verirken daha başka (eşit söz hakkı, öğrenci düzeyine uygun görev..gibi) nelere dikkat edersiniz? Ayrıca (ipucu, dönüt, düzeltme gibi) geribildirimlerinizi nasıl verirsiniz?
7. İşlenen konuyu diğer ders konu ve öğrenci yaşantılarıyla ilişkilendirir misiniz? Nasıl?
8. Öğretim sürecinde konuya uygun araç-gereç ve materyal kullanıyor musunuz?Nasıl?
9. Anlattıklarınız dışında (ya da isteyipte yapamadığınız) Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve ders boyunca bu dikkatlerini sürdürebilmek için bir dersin işleniş size göre nasıl olmalıdır?

EK-3 : YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖZLEM FORMU

Öğretimsel etkinliklerin yönetimi dikkati sürdürme boyutlarına ilişkin gözlem formu: Sınıf Atmosferi: 1. Sınıfı önceden öğretim etkinliklerine uygun düzenliyor mu? Derse nasıl başlıyor? 2. Görsel araç gereç ve materyal kullanımına ilişkin ne yapıyor? 3. Dikkat çekmeye ve sürdürmeye yönelik sözel ve sözel olmayan iletileri nasıl kullanıyor? 4.Sınıf içi oturma düzeni, Söz hakkı verirken öğrenci dağılımı nasıl? 5.Ders süresince dikkat çekmeye ve sürdürmeye yönelik ne tür öğretim yöntemleri kullanıyor? 6. öğretim sürecinde dikkat çekici ve dikkati toplamaya yönelik geribildirimleri nasıl?	Sınıf: Kız: Erkek: Ders saati: Devre:
---	--

EK-4 : GÖRÜŞME ÖRNEĞİ

Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Öğretimsel Etkinliklerin Yönetiminde Dikkat Çekme ve Sürdürme Davranışları Görüşme Formu

Öğretmenin adı, soyadı: (E1)				12.05.2008	
Okul Adı	Sınıfı	Öğrenci sayısı		Cinsiyeti	Kıdemi
	5/E	K	E	Erkek	14
		19	17		

GÖRÜŞME SORULARI

3. Sizce sınıfta öğrencilerin dikkatlerini neler etkilemektedir?

CEVAP: *Ders esnasında olumsuz anlamda öğrencinin çevresindeki arkadaşlarının kendi aralarında söz hakkı almadan gereksiz konuşmaları etkili olabiliyor. Ayrıca okul bahçesi ve koridorlardaki gürültü de ders esnasında öğrencilerin dikkatlerini dağıtmaktadır. Olumlu anlamda ise öğrenmenin öğrencilere olumlu(dil) iletişim kurmaya çalışması daha sonra derse başlaması etkili olmaktadır.*

(Kendi aralarında konuşma. Dışarıdan gelen sesler. Olumlu:Olumlu Dil)

4. Derse girmeden önce kafanızda dersin işleniş süreci boyunca öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye yönelik herhangi bir planlama yapar mısınız? Neler yaparsınız ve nasıl?

CEVAP: *Özellikle bazı derslerle ilgili önemli konularda hazırlıklı olmak gerekir.Örneğin derse girmeden konunun işlenişine uygun dikkat çekici araç-gereç, resim ve malzemeler gibi getiririm (Derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesi ve Ders konusuna uygunluğu) zaman zaman konuya girmeden yine konuyla ilgili 5-10 dakikalık cd izletirim (Görsel Materyal Kullanımı). Eğer uygunsa bir gün önceden öğrencilerin getirmesini isterim (Öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesi). (Hedef ve davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımı) ve daha sonra derse giriş yaptığımda öğrenciler konunun ne olduklarını zaten anladıkları için konuya ilgi ve dikkatlerinin daha fazla olduğunu görüyorum. Bazen olmuyor bende dersin amaçlarıyla ilgili yönlendirici sorular sorar cevap vermeleri için bir süre bekliyorum. (Hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme) Derse başlamadan önce elimi havaya kaldırarak birkaç defa alkışlarım.(El Çırpma/Jest,) Bunun üzerine öğrencilerim de derse başlayacağımızı anlayarak dikkatlerini bana verirler.*

3. Dersin işleniş süreci boyunca öğrencileri dikkatlerinin dağılıp dağılmadığını nasıl anlarsınız?

CEVAP: *Yanındaki arkadaşıyla konuşmaya başladığını,(Kendi aralarında konuşma) çantasını karıştırdığını görüyorum. (Ders dışı araç gereçlerle ilgilenme) Buna karşı ise göz teması kurarım.(Göz Teması) Ellerimi çırparak (Jest) dikkatlerini yeniden çeker ve derse başlıyorum.*

4. Önceden sınıfınızı etkinliklere uygun olarak (özellikle küme ve “u” düzeni gibi etkinlikler arası geçişlerde dikkatin dağılmasını önlemeye yönelik olarak) düzenler misiniz? Nasıl?

CEVAP: *Genelde çok fazla klasik sınıf düzeninden şaşmıyoruz. Zaman zaman konuya uygun o an bir canlandırma yapılacaksa çabucak bir hazırlık yapılıyor. “öğretmenim canlandırma yapacak mıyız?” diye soruyorlar ve kimsenin dikkati dağılmadan canlandırma yapılıyor.*(Rol Yapma)

5. Dersin işleniş süreci boyunca; A) Siz konu anlatırken; B) Öğrencilere bireysel çalışma yaptırırken; ve ya C) Grup çalışması yaptırırken dikkatlerini çekmeye ve sürdürmeye yönelik neler yaparsınız?

CEVAP: *Yeni program öğretmeni çok fazla ders anlatmaya yönlendirmiyor daha çok öğrenciyi aktif kılıyor. Çalışmasıyla ilgili sorular sorarım ve ip ucu veririm (Düzeltilmelerde önce ipucu kullanma). Yanlış veya eksik bulduğum durumlarda tüm sınıfla çalışmasını paylaşmasını ister ve öğrencilerin de bu durumu fark ederek kendi aralarında düzeltmelerini sağlamaya çalışırım. Böylece varsa aynı yanlış yapan öğrenciler de gerekli düzeltmeleri yapmış oluyor. (Öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme)*

Grup çalışmalarında ise; çok fazla yapılmamakla birlikte öğrenciler bu çalışmalarını çok seviyor. Fakat grup içindeki 3-5 öğrenci bir takım dikkat dağıtıcı durumlar oluşabiliyor grup içindeki diğer öğrenciler de kendilerini derse veremiyor. Buna karşı ise öğrenci(lerin) yanına gider “Nasılsın, iyi misin, Hayırdır, bugün keyifsiz görüyorum seni. Problem nedir” (Soru Sorma) gibi bir sıkıntısı olup olmadığını sorarım. Çocuk ta istekliyse benimle paylaşıyor.

6. Öğretim sürecinde öğrencilere etkinliklerle ilgili görev ve sorumluluk verirken (ip ucu, dönüt, düzeltme..gibi) geri bildirim verir misiniz? Nasıl? Görev ve sorumluluk verirken daha başka (eşit söz hakkı, öğrenci düzeyine uygun görev..gibi) nelere dikkat edersiniz? Ayrıca (ipucu, dönüt, düzeltme gibi) geribildirimlerinizi nasıl verirsiniz?

CEVAP: *Özellikle yapılacak olan etkinlikler için duruma göre bir öğrenci sadece bir malzeme getirmekle sorumlu olabiliyor. Sonunda da sunumlarını yapıyorlar. Ben de iyi hazırlık yapmışlarsa sözlü olarak kutluyorum Velilerden de olumlu dönütler alıyorum. Ders içinde de verilen bir cevap ya da sunumda da aynı şekilde davranıyorum (Uygun çalışmaları taktir ederek sunum, sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme)*

Ders boyunca özellikle yaşantılarıyla ilişkili çok soru sorarak gönüllü gönülsüz tüm öğrencilere söz hakkı vermeye çalışırım. (Söz hakkı verirken yansız davranma) Gönüllü olmayan öğrencilere soru sorduğumda bir süre zaman tanırım. (Hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme) Ancak 10-15 saniye içinde hiçbir tepki vermezse ip ucu veririm (Düzeltilmelerde önce ipucu kullanma). Oturma düzeni olarak klasik oturma düzeni kız erkek karışık oturtuyorum. Yıl boyunca zorunlu olmadıkça yer değişikliğine gitmiyorum. Çünkü bir kere başladı mı önünü alamıyorsunuz Anlaşmazlıklar ve karmaşa oluşuyor

7. İşlenen konuyu diğer ders konu ve öğrenci yaşantılarıyla ilişkilendirir misiniz? Nasıl?

CEVAP: Elbette. Örneğin “Temel İhtiyaçlarımız” konusunda Matematik dersinde yine öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilgili problemler oluşturup yapıyoruz(Diğer/Önceki derslerle ilişkilendirme). Fakat bu durum matematik dersini pek olumlu etkilemiyor. Yeni bir konuya girdiğimizde önce günlük yaşamlarıyla bağlantılar kuracak sorular sorarım(Ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma). Katılım ve ilgi çok yüksek oluyor ve böylece dersi daha verimli işliyoruz.

8. Öğretim sürecinde konuya uygun araç-gereç ve materyal kullanıyor musunuz?Nasıl?

CEVAP: Tabii ki, genellikle derse başlamadan araçgereçler sınıfta hazırlanmış olur(Gerekli araç-gereçleri sağlama) öğrencilere konuya uygun resim yazı, gazete ve dergi küpürü gibi materyalleri sınıfa sıklıkla getirtiyorum. Ben de getiriyorum.(Görsel Materyal Kullanımı). Getirmedığımız zaman ise öğrencilerin konuya olan ilgilerinde bir azalma olduğunu gözlemliyorum.görsel araç gereçlerin kullanımı tüm öğrencilerin dikkatinin toplanmasını sağlıyor.

9. Anlattıklarınız dışında (ya da isteyipte yapamadığınız) Öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve ders boyunca bu dikkatlerini sürdürebilmek için bir dersin işlenişi size göre nasıl olmalıdır?

CEVAP: Bilmem şu anda aklıma pek bir şey gelmiyor ancak öğrenciyle kurulan olumlu iletişim bağı derslerdeki başarısını da yükseltiyor. Buna önem verilse iyi olur.

EK-5: GÖZLEM ÖRNEĞİ

Gözlem-3. Ö2 öğretmeni

Öğrenciler sınıfa dağınık ve gürültülü bir şekilde girdi ve ilk iş olarak sıralarını düzenlediler. Bir süre sonra öğretmen geldi. Ayağa kalkan öğrencilere “Günaydın” komutundan sonra direkt olarak hikaye kitaplarını okumalarını istedi. **Derse dikkat çekmeden başlama** Hikâye okumayan ve gürültü yapan aynı öğrenciye “*Eren geçen ders ne işledik hatırlıyor musun*” dedi. Öğrenci cevap vermeden sessizce bekleyince bunun üzerine “*dün ne yemek yediğini hatırlıyor musun peki? Kozalak savaşını çok iyi hatırlıyorsunuzdur eminim. Otur yerine de hikayeni oku!*” dedi. **Sindirici Öğretmen Davranışları (Kızma, Alay Etme, Tehtid)** Ancak öğrenciler arasında konuşma ve gülüşmeler oluyordu. Ardından hikayelerini toparlamalarını isteyerek “TBMM’nin varlığı gibi okulda da bir meclis var.” Diyerek konuya giriş yaptı ve “Bu konuda herhangi bir fikri olan veya başından geçen bir olay var mı?” sorusunu yönelterek birkaç öğrenciye söz hakkı verdi. Söz alan bir öğrenci okul meclisinin öğrenciler arasında seçim yapılarak oluşturulduğunu söyledi; Başka bir öğrenci de İl genelinde de tüm okulları temsil eden ve yine seçilerek oluşturulan bir meclisten söz etti. **Ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma.** Ancak katılım az ve dinlemeyen, ilgisiz ve sırasında başka şeylerle ilgilenen, yanındakiyle konuşan, öğrenci sayısı fazlaydı. **Kendi aralarında konuşma, Ders dışı araç gereçlerle ilgilenme.** Daha sonra dün verdiği ev ödevini kontrol edeceğini söyleyerek çıkartmalarını istedi. Öğretmen kontrol işlemini tamamladı. Defterleri parafladı. Hazırlamayanlara kızmadı, sadece sebebini sordu. Ardından tahtaya TBMM ve Meclis yazdı ve ne olduğunu sordu **Araç-gereç ve Materyal Kullanımı.** Söz hakkı verdiği bir öğrenciden sonra konu ile ilgili açıklama ve tanımlama yaptı. **Düz Anlatım.** Şiir yazar bir öğrenciye okuması için söz hakkı verdi. Bu esnada öğretmen tahtanın önünde yere doğru bakarak dolaşıyordu. Şiirin bitiminde öğrenciye “Teşekkürler, çok güzel olmuş dedi.” **Uygun çalışmalarını takdir ederek sunum,sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme** Ancak ilgisiz, özellikle yanındakiyle konuşan çok öğrenci vardı ve öğretmen herhangi bir önlem almadı. **Kendi aralarında konuşma,** Sabah ilk saat olması sebebiyle olabilir; Başta öğretmen olmak üzere 7-8 öğrencinin sık sık esnediği, uykusuz ve yorgun oldukları gözlemlendi. **Uykusuzluk.** Daha sonra öğretmen normal bir ses tonuyla Öğrenci cevaplarına olumlu veya olumsuz herhangi bir geribildirimde bulunmadı. **Öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme** Ayrıca ya ellerini önüne bağlamış ya da arkasında birleştirerek konuşuyor ve dinliyordu. El kol hareketlerini neredeyse hiç kullanmadı. Genel olarak sorulan sorulara çok fazla katılım olamadı. Öğretmen ağırlıklı olarak açıklama, tanım ve örnekleri kendisi veriyor, öğrencilerden çok kendisi konuşuyordu. Dağınık ve heyecansız bir sınıf ortamı vardı. Öğrencilerin olduğu kadar öğretmenin de dikkati dağınık görünüyordu. Ayrıca Öğretmenin dikkat çekici olabilecek sorularında öğrencilerin cevap verme talepleri düzensiz olduğu için bu durum gürültüye ve dikkatin daha çok dağılmasına sebep oluyordu. **Öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırması** Daha sonra dolaptan tebeşir çıkararak Yasama, Yürütme, Yargı ile ilgili açıklamaları hızlı bir şekilde söyledi. Unuttuğu bir şey olup olmadığını sordu. Bu esnada en arka sırada oturan 1 öğrenci ayağa kalkıp 2 sıra öndeki bir öğrencinin kafasına vurdu. **Kendi aralarında konuşma** Ancak öğretmen görmedi. Sınıfa giren ve geç gelen öğrenciye alaylı ses tonu ve sinirli bir yüz ifadesiyle “Teneffüste gelseydin! Geç otur” dedi. **Sindirici Öğretmen Davranışları (Kızma, Alay Etme, Tehtid)** **Ders esnasında sınıfa girilmesi.**

Dersin ilk 20 dakikasından sonra derse katılımı azalma; buna karşın pencereden dışarı bakan ve sırasında başka şeylerle ilgilenen öğrenci sayısında artış gözlemlendi. **Pencereden dışarı bakma, Ders araç gereçleriyle ilgilenme.** İki kez çok fazla gürültü olunca öğretmen “Çocuklar! Yerinizde kendi kendinize konuşmayın?” uyarısında bulunmakla yetindi. **Sözlü Uyarı**

Bir öğrenci ilginç bir yaşantısını paylaşırken tüm dikkatleri üzerine çekmeyi başarsa da çok fazla ve düzensiz sözlü müdahale oldu. **Öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırması.** Bunun üzerine öğrencilere “*Ders işlemeyecekseniz, sıkılıyorsanız gelmeyin diyorum. Vatandaş olarak eğitim hakkınız var. Ancak bu eğitim hakkını kısıtlama yetkiniz yok.*” şeklinde ifadeler kullanarak dikkatlerini çekmiş ve sınıfta ilk kez tam anlamıyla bir sessizlik oluştuğu görüldü. **Sindirici Öğretmen Davranışları (Kızma, Alay Etme, Tehtid).** Daha sonra bir öğrenciyi kaldırarak “Yasam görevi kime aittir?” sorusunu yöneltti. Öğrenci bilemeyince “daha 5 dakika önce bahsettik. Tabi dinlemezsen cevap veremezsin. Evde de çalışmayınca böyle susarsın. Bari dinle de öğren” diyerek yerine oturttu. **Doğru cevabı alamadığı taktirde öğrencileri azarlama.** Arkasından tüm sınıfa “Başkasının özgürlüğüne zarar vermediğimiz sürece özgürüz. Sınıfta dinleme ve derse katılma özgürlüğümüz olduğu gibi gürültü yaparak başkalarını rahatsız etmek özgürlük olmaz” gibi örneklerle konuyu sınıf kurallarına bağladı. **Sözlü Uyarı.** Bir öğrenci söz istedi ancak zil çaldı. Büyük bir kargaşa oluştu. Bu gürültü içinde önümüzdeki dersin beden eğitimi olduğunu söyledi. Öğretmenin müdahale veya izni olmadan öğrenciler teneffüse çıktı.

Ek-6: TEMALARA İLİŞKİN KOD LİSTESİ

Ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik yaşantılarıyla ilişkili soru sorma	Farklı öğrenme düzeyindeki öğrencileri birlikte oturtma
Öğrencilerden istenen materyalin en az bir gün önceden haber verilmesi	U şeklinde ve Ayda bir öğrencilerin yer değiştirdiği oturma düzeni.
Derse başlamadan önce görsel çalışmaların hazır hale getirilmesi ve Ders konusuna uygunluğu	Öğrencilerin sorularına somut, açık ve anlaşılır cevaplar verme
Görsel çalışmaların Öğrenci seviyesi ve gereksinimlerine uygunluğu	Hedef davranışa yöneltici sorular sorarak yeterli düşünme fırsatı verme
Ders anlatış biçimi (Günlük hayatla ilişkisini ortaya koyma)	Uygun çalışmalarını taktir ederek sunum,sergi vb. şekillerde paylaşımlarına fırsat verme
Öğrencilerin birbirlerine dönüt ve ipucu vermesine fırsat verme	Yanlış cevaplarda öğrencilere herhangi bir şekilde dönüt vermeme
Gerektiğinde doğru cevapları görsel ve işitsel araçlar yardımıyla sunma	Doğru cevabı alamadığı taktirde öğrencileri azarlama
Sindirici Öğretmen Davranışları (Kızma, Alay Etme, Tehtid)	Ders anlatış biçimi (dikkat çekmeden direk olarak derse giriş)
Öğrencilerin verdiği cevapların doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde tartışma açma	Öğrenci konuşurken diğerlerinin parmak kaldırması
Öğrencilerin verdiği çalışma/cevapları bireysel yardım yaparak düzeltme/ tamamlama.	Öğrencileri yanlış ya da eksik çalışma / cevapları karşısında birincil kaynaklara gönderme
Sınıf içi araç gereçlerin çokluğu ve düzensizliği	Hedef ve davranışları sezdirmeye yönelik görsel çalışmaların kullanımı
Düzeltilmelerde önce ipucu kullanma	Dikkat çekmeye yönelik Soru Sorma
Ders esnasında sınıfa girilmesi.	Aile
Olumlu dil, Güler yüzlü ve esprili yaklaşım	Anlatım
Anı, hikaye fıkra vb. anlatma	Tartışma
Açık amaçlar verme	Soru-Cevap
Diğer/Önceki derslerle ilişkilendirme	Örnek olay
Eşit söz hakkı verme (Soru sorarken)	Rol yapma-Canlandırma
Dış görünüm	Bireysel Çalışma
Araç-gereç ve Materyal Kullanımı	Grup Çalışmaları
Olumlu Dil	Derse dikkat çekmeden başlama
Göz teması	Soru sorma
Dokunma	Ses tonu
Jest/Mimik	Oyun
Beden duruşu	Derse hazırlıklı gelme.
Olumlu dil	Kendi aralarında konuşma
Sözlü uyarı	Farklı öğrenme düzeyi
Cep telefonu kullanımı	Ders dışı araç gereçlerle ilgilenme.
Uykusuzluk	Pencereden dışarı bakma
Isı (Sıcaklık)	

EK-7 İZİN BELGESİ

01/04/2008

T.C
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.04.M EM.4.01.00:05.040//14872

Konu : Tez Çalışması

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 17.03.2008 tarih ve 1043 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet ÇAĞLAR'ın danışmanı Yrd.Doç.Dr.M. Sencer BULUT yönetiminde hazırlamakta olduğu tez çalışmasını İlimiz Seyhan ilçelerinde bulunan ekli listede belirtilen okullarda yapmasının uygun görüldüğüne dair 01.04.2008 tarih ve 14766 sayılı valilik oluru örneği ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi'nin 5 maddesinin (o) bendine istinaden araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içerisinde araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak müdürlüğümüz (Ek-1) formu ile teslim edilmesini rica ederim.

Abdullah Zühtü OVALI
Vali a.
Müdür

Eki:

- 1- Onay
- 2- Mühürlü Çalışma Formları
- 3- Ek-1 Formu (Boş)
- 4- Liste

04/04/2008

1043/2008

4.04.2008
[Signature]

[Stamp]

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ahmet ÇAĞLAR
Doğum Yeri ve Tarihi : Antakya – 09/01/1979
Yabancı Dili : İngilizce
ADRES : Kışla Mah. 4525 Sok. DSİ Köprülü (Toki) Konutları, DG-6B
 Blok, K:7, D:15Yüreğir/ADANA
E-Posta : yurekdostu@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2003-2009 : Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana
1997-2001 : Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana
1993-1996 : Antakya Merkez 23 Temmuz Lisesi, Antakya
1990-1993 : Atatürk Ortaokulu, Antakya
1985-1990 : Haydar Mursaloğlu İlkokulu, Antakya

İŞ DENEYİMİ

2008- : Anadolu İlköğretim Okulu (Sınıf Öğretmenliği), Yüreğir/Adana
2008-2009 : 60. Yıl Manas İlköğretim Okulu (Sınıf Öğretmenliği), Ceyhan/Adana
2006-2008 : Fevziye Çelik İlköğretim Okulu (Müdür Yardımcılığı), Yüreğir/Adana
2005-2006 : 60. Yıl Manas İlköğretim Okulu (Sınıf Öğretmenliği), Ceyhan/Adana
2001-2005 : Aydınlar İlköğretim Okulu (Sınıf Öğretmenliği), Şehit Kamil/Gaziantep